

Allmänbildande gymnasieslöjd i Finland
En textanalys av slöjdämnets beskrivningar i gymnasiers lokala
läroplaner

Heidi Mäkinieni

Avhandling pro gradu i slöjdvetenskap

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

2018

Abstrakt

Författare	Årtal
Heidi Mäkinieniemi	2018
Arbetes titel	
Allmänbildande gymnasieslöjd i Finland – en textanalys av slöjdämnets beskrivningar i gymnasiers lokala läroplaner	
Avhandling pro gradu i slöjdvetenskap	Sidantal
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	99
<p>Avhandlingen fokuserar på gymnasieslöjd som saknar en nationell beskrivning på ämnets uppdrag i läroplansgrunderna. I undersökningen granskades gymnasiers lokala läroplaner med syftet att ta reda på hur slöjd som ett allmänbildande gymnasieämne beskrivs i dem. Utgående från syftet har tre forskningsfrågor formulerats:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hur beskrivs läroämnet slöjd i gymnasiers lokala läroplaner i förhållande till ämnets traditionella indelning i slöjdarter?2. Hur skildras slöjdens uppdrag som allmänbildande läroämne i gymnasiers lokala läroplaner?3. Hurdana strukturella skillnader och likheter finns det mellan beskrivningarna av läroämnet slöjd bland olika gymnasier? <p>Undersökningens material omfattar 19 lokala läroplaner från daggymnasier som erbjuder möjlighet att avlägga studier i slöjd. Läroplanerna analyserades med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys både i en teoribaserad och i en teoristyrd form. Utöver innehållsanalysen har resultatet kompletterats med en strukturell analys av texterna.</p> <p>Enligt undersökningens resultat förmedlar läroplanerna en bild av ett slöjdämne med två slöjdarter och texterna uttrycker inte en tydlig mångmateriell fusionssyn. Fyra läroplaner innehåller kurser som inte är slöjdartsspecifika men kursernas innehåll kan kopplas till gymnasiernas särskilda utbildningsuppgift antingen i bildkonst och design eller i steinerpedagogik. I gymnasieslöjdens beskrivningar kan på basis av resultatet identifieras både substansspecifika kunskaper och olika färdigheter som tillhör ämnets allmänbildande uppdrag. Färdigheterna som framkommer i materialet kan grupperas i sociala färdigheter, inlärningsfärdigheter och bestämda övriga kompetenser. Utöver dessa förmedlar läroplanernas beskrivningar fokus på olika värderingar och personlighetens delområden. En mångfacetterad bild av de olika färdigheterna är väsentlig för utvecklingen av en högre reflektionsnivå hos de studerande, ett mål som har identifierats för gymnasieslöjden i tidigare forskning.</p> <p>Strukturellt varierar läroplanerna i förhållande till vilka följande fyra beståndsdelar tillhör slöjdens beskrivning: 1) ämnets rubricering, 2) en allmän beskrivning av läroämnets uppdrag, 3) en kurslista med kursbeskrivningar samt 4) läroplanens avsnitt om gymnasiediplom. Den strukturella variationen pekar mot variation i ämnets status gymnasier emellan. Läroplanen från ett gymnasium med särskild utbildningsuppgift i bildkonst och design visade sig innehålla en mer omfattande beskrivning av slöjdämnet jämfört med andra läroplaner.</p>	
Sökord	
Slöjd, slöjdpedagogik, gymnasieutbildning, gymnasieslöjd, läroplan, allmänbildning, gymnasiediplom, slöjdart, mångmateriell slöjd.	

Innehåll

1	Inledning	1
1.1	Problemområde och övergripande syfte	2
1.2	Precisering av centrala begrepp	3
1.3	Tidigare forskning	4
1.4	Avhandlingens uppbyggnad	6
2	Läroplansarbetet	8
2.1	Centrala styrdokument	8
2.2	Faktorer som påverkar kursutbudet på lokal nivå	13
3	Allmänbildande gymnasium	16
3.1	Allmänbildning	16
3.2	Gymnasieutbildning efter år 2015	19
3.3	Konst- och färdighetsämnena i gymnasieutbildningen	22
4	Edukativ slöjd	25
4.1	Slöjdverksamhet i en edukativ kontext	25
4.2	Det allmänbildande slöjdamnens historia i Finland	29
4.3	Slöjdarter och mångmateriell slöjd	32
5	Slöjd i gymnasiet	39
5.1	Gymnasieslöjd i det nationella styrdokumentet 2015	39
5.2	Gymnasiediplom i slöjd	40
5.3	Slöjdprofilering och slöjdlinje	44
6	Metod	47
6.1	Precisering av forskningsfrågor	47
6.2	Datainsamling och material	48
6.3	Analysmetod	50
6.4	Reliabilitet, validitet och etik	54
7	Resultatredovisning	56
7.1	Slöjdarternas roll i gymnasiesløjdens beskrivningar	56
7.2	Gymnasiesløjdens allmänbildande uppdrag i ämnets beskrivning	61
7.3	Strukturella skillnader och likheter	75
7.4	Sammanfattning av resultatet	80
8	Diskussion	83
	Referenser	88
	Bilagor	98

Figurer

<i>Figur 1.</i> Läroplanssystemet i gymnasiet	12
<i>Figur 2.</i> Temaområden i Grunderna för gymnasiets läroplan 2015	21
<i>Figur 3.</i> Slöjdens kunskapsaspekter och slöjdpedagogiska deldiscipliner	27
<i>Figur 4.</i> Mångmaterialitetens två tolkningslinjer	36
<i>Figur 5.</i> Klassificeringsstomme för delanalys 1.	51
<i>Figur 6.</i> Reducering och abstrahering av materialet	54
<i>Figur 7.</i> Slöjdkurserna samt ämnets benämning i relation till slöjdarterna.	57
<i>Figur 8.</i> Den övergripande innehållsklassen <i>värderingar</i>	62
<i>Figur 9.</i> Den övergripande innehållsklassen <i>substansspecifika kunskaper</i>	64
<i>Figur 10.</i> Den övergripande innehållsklassen <i>sociala färdigheter</i>	66
<i>Figur 11.</i> Den övergripande innehållsklassen <i>inlärningsfärdigheter</i>	68
<i>Figur 12.</i> Den övergripande innehållsklassen delområden av <i>slöjdarens personlighet</i>	70
<i>Figur 13.</i> Den övergripande innehållsklassen <i>övriga kompetenser</i>	74
<i>Figur 14.</i> Sammanfattning av de strukturella dragen i läroplanerna	75
<i>Figur 15.</i> Korrelationen mellan kursmängd och förekomst av ämnesbeskrivning.	78
<i>Figur 16.</i> Kursernas fördelning i relation till slöjdart.	79

Tabeller

Tabell 1. Antalet analysenheter per läroplan	53
--	----

Bilagor

Bilaga 1 Innehållsklasserna i materialet	98
Bilaga 2 Benämning av lokala tillämpade kurser i slöjd	99

1 Inledning

Slöjd tillhör allmänbildningen och har en lång historia inom det finländska utbildningssystemet (se Lindfors, 1993; Nygren-Landgårds, 2003; Ihatsu, 2006, s. 22). Så gott som alla finländare har erfarenheter av ämnet från grundskolan där det är ett obligatoriskt ämne, men på gymnasienivå är slöjd mindre bekant. Ämnet existerar i gymnasiet som tillämpade kurser och det är upp till varje utbildningsanordnare att välja om undervisning i ämnet erbjuds (Utbildningsstyrelsen, 2015). Slöjd, såsom en del av de andra konst- och färdighetsämnena, är alltså inte en självklar del av gymnasiestuderandes studiemiljö, vilket man kan tolka som ett tecken på att ämnet i gymnasiekontext inte värderas lika högt som de obligatoriska ämnena. Mitt intresse för att synliggöra gymnasieslöjd som fenomen genom ett avhandlingsarbete väcktes av detta faktum.

Att slöjd tillhör allmänbildningen men samtidigt har en marginell ställning inom den allmänbildning som gymnasieutbildningen erbjuder är i sig ett skäl att undersöka fenomenet. Gymnasieslöjden har överhuvudtaget inte beforskats mycket och särskilt aktuellt är temat nu därför att det för tillfället pågår en reform av hela gymnasieutbildningen i Finland. Våren 2017 fattade regeringen beslut om att förnya gymnasieutbildningen genom en reform av gymnasielagen (Undervisnings- och kulturministeriet, 2018a). I januari 2018 publicerades Undervisnings- och kulturministeriets utkast till regeringsproposition med förslag till ny gymnasielag som syftar till att förstärka gymnasiets omfattande allmänbildning genom mångsidigare studier och ökat samarbete över läroämnegränserna (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018a; Undervisnings- och kulturministeriet, 2018b). Ministeriet föreslog inte ändringar i de olika läroämnens ställning som obligatoriska och valfria, men reformer inom utbildningssektorn har tidigare visat sig förorsaka oro för konst- och färdighetsämnenas ställning i samhällsdebatten (se t.ex. Kansan Uutiset, 2017; Kaupunkimedia Aamuset, 2017; Helsingin Sanomat, 2017) vilket också har påverkat mitt val att fokusera gymnasieslöjden i avhandlingsarbetet. Den nya gymnasielagen godkändes av riksdagen den 21 juni 2018 (Undervisnings- och kulturministeriet, 2018c).

1.1 Problemområde och övergripande syfte

Gymnasieutbildning är allmänbildande och syftar till att ”fördjupa den studerandes intresse för vetenskapens och konstens värld” samt att ge förutsättningar för fortsatta studier till exempel vid högskolor (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 12). Även om slöjd inte är ett obligatoriskt läroämne i gymnasiet, betyder det faktum att slöjden överhuvudtaget finns med i de nationella läroplansgrunderna att ämnet utifrån en utbildningspolitisk synvinkel anses bidra till gymnasiestuderandes utveckling och gymnasiestudiernas mål att utveckla en bred allmänbildning. Slöjd har alltså sin plats inom allmänbildningen inte bara ur den slöjdpedagogiska forskningens (se kapitel 4) utan också ur de nationella läroplansgrundernas synvinkel. Kopplingen mellan slöjdens status som å ena sidan allmänbildande och å andra sidan icke-obligatoriskt ämne är utgångspunkten för denna avhandling.

Trots att slöjd är allmänbildande saknas en egentlig ämnesbeskrivning helt från de nationella läroplansgrunderna för gymnasieutbildning (Utbildningsstyrelsen, 2015). Utbildningsanordnarna ansvarar själva för formuleringen av slöjdens målsättningar och innehåll, vilket innebär att ansvaret för att synliggöra ämnets relevans som en del av allmänbildande undervisning till stora delar ligger på lokal nivå. Läroplanstexternas syfte är att sätta ramar för studierna, men samtidigt kommunicerar de en viss bild av läroämnet ifråga. Den här avhandlingens syfte är att kartlägga hurdan bild av slöjdämnet förmedlas genom gymnasiernas lokala läroplaner. Undersökningens syfte kan delas in i tre forskningsfrågor:

1. Hur beskrivs läroämnet slöjd i gymnasiers lokala läroplaner i förhållande till ämnets traditionella indelning i slöjdarter?
2. Hur skildras slöjdens uppdrag som allmänbildande läroämne i gymnasiers lokala läroplaner?
3. Hurdana strukturella skillnader och likheter finns det mellan beskrivningarna av läroämnet slöjd bland olika gymnasier?

Genom att analysera formuleringarna i lokala läroplaner kan det vara möjligt att identifiera olika betoningar gymnasierna emellan. Analysen kan eventuellt också avslöja behov av utveckling antingen av läroplanernas formuleringar eller av själva

undervisningsinnehållet som formuleringarna förmedlar. Oberoende av resultatet bidrar studien till diskussionen om ämnets status bland gymnasieämnen.

1.2 Precisering av centrala begrepp

Centrala begrepp i denna studie är slöjd, slöjdart, gymnasieutbildning, gymnasiediplom, läroplan och allmänbildning. Med *slöjd* avses läroämnet som omfattar ändamålsenlig bearbetning av både mjuka och hårda material med utgångspunkt i ett användarbaserat problem i den byggda miljön. Läroämnet har traditionellt delats in i två skilda *slöjdarter* bestående av teknisk slöjd och textilslöjd som skiljer sig från varandra först och främst på basis av de bearbetade materialens kategorisering som hårda eller mjuka. Begreppet slöjd och bakgrunden till fördelningen i två slöjdarter diskuteras utförligare i kapitel 4.

Den här studien fokuserar på *gymnasieutbildning* som är avsedd för ungdomar. I studien behandlas endast daggymnasium vilket betyder att vuxengymnasium, distansgymnasium och folkhögskolearrangemang inte är inkluderade. Yrkesskolornas gymnasielinjer granskas inte heller här. Steinerpedagogiska gymnasier är inkluderade, eftersom deras läroplaner följer de nationella grunderna för gymnasiets läroplan trots den steinerpedagogiska utbildningsuppgiften (Peda.net, 2018). Gymnasiestuderande har möjlighet att avlägga *gymnasiediplom* i konst- och färdighetsämnen. Diplomen är komplement till de kunskaper som framgår av avgångsbetyget från gymnasiet och studentexamensbetyget (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 227). Gymnasiediplom presenteras närmare i avsnitt 5.2.

Med *läroplan* menas i regel det officiellt godkända styrdokument som varje utbildningsanordnare har gjort upp lokalt utgående från Utbildningsstyrelsens föreskrift om grunderna för gymnasiets läroplan. För tillfället organiseras undervisningen i gymnasierna enligt två lokala läroplaner som bygger på två nationella läroplansgrunder *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003* (Utbildningsstyrelsen, 2003) och *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (Utbildningsstyrelsen, 2015). Detta beror på att det nyaste styrdokumentet enbart gäller för studerande som har inlett sina studier 1.8.2016 eller senare, det vill säga för nuvarande årskurs 1, 2 och 3. I denna undersökning fokuseras bara de nyaste lokala läroplanerna, som följer läroplansgrunderna från år 2015.

Definitionen för *allmänbildning* i samband med resultatredovisningen bygger först och främst på den beskrivning som finns i de nationella grunderna för gymnasiets läroplan. Detta begrepp diskuteras mer omfattande i kapitel 3.

1.3 Tidigare forskning

Slöjd kom in i gymnasiet i slutet av 1990-talet (Opetushallitus, 2011, s. 5–8) och som gymnasieämne har det undersökts rätt så marginellt. Vid ämnets införande som en del av gymnasiestudierna gjordes en del vetenskapliga undersökningar i samband med utvecklingsarbetet i olika gymnasier. Undersökningar som behandlar gymnasieslöjd i läroplanstexter har dock inte blivit publicerade.

Suojanen startade 1995 ett flerårigt forskningsprojekt tillsammans med textillärare med undervisningserfarenhet av gymnasieslöjd från Kaarilan lukio i Tammerfors och från Tiirismaan lukio i Lahtis samt lärarutbildningsanstalten vid Helsingfors universitet. Målet var att utveckla gymnasiediplomet som slutbedömningsverktyg för gymnasiesløjden (i båda slöjdarterna) genom aktionsforskning. Tanken var att en välplanerad slutbedömning samtidigt skulle utveckla undervisningen i ämnet och förbättra dess ställning i gymnasiet. I samband med projektet producerades två magisteravhandlingar: Kuusisalos avhandling (1996) om utveckling av slutbedömningen och Laajavas avhandling (1997) om portföljmetod samt självstyrd inläring. (Suojaenen, 1996, s. 331; Suojaenen, 1998, s. 65–69.)

Hartvik och Porko-Hudd (2000) drev i slutet av 1990-talet ett aktionsforskningsprojekt med målet att planera, införa, utvärdera och utveckla slöjdundervisning vid Vasa övningsskolas gymnasium. Projektet var det första försöket att införa slöjdundervisning i gymnasiet inom finlandssvensk gymnasieutbildning och målet var att undvika att sløjden bara skulle bli en fortsättning på det som görs i grundskolan (Hartvik & Porko-Hudd, 2000, s. 680). I projektet ingick tre gymnasiekurser. Utgångspunkten för den första kursen var ett abstrakt, problematiserande tema som visade sig vara ett ovanligt sätt för de studerande att närma sig en slöjduppgift, vilket ledde till svårigheter med att tolka temat och förstå det förväntade arbetssättet. Under den andra kursen var temat lite mindre abstrakt, vilket gjorde att de studerande bättre kunde förstå vikten av dokumentationen av det egna arbetet. Av de studerandes kommentarer efter kursen drog forskarna slutsatsen att de studerande ansåg att slöjd är lika viktigt som andra skolämnen. Motiven att välja

slöjdkursen varierade från personligt intresse för slöjd till önskan att få motvikt för teoretiska studier och behovet att få ihop tillräckligt med kurser för examen. (Hartvik & Porko-Hudd, 2000, s. 682–691.) Den tredje kursen har inte rapporterats.

I samband med Hartvik och Porko-Hudds projekt skrev Backlund och Grönqvist (1999) sin magisteravhandling där de utredde gymnasiestuderandes reflektionsnivå¹ samt hur handledning och integrering av slöjdarterna förverkligades under en gymnasiekurs i slöjd. Enligt resultaten medierades handledningen av både lärare, studerande, utomstående experter och artefakter. De studerandes reflektionsförmåga var mestadels svag och integreringen av slöjdarterna förblev en kursorganisatorisk möjlighet som de studerande varken utnyttjade eller uppskattade särskilt. Senare har en del avhandlingar på magisternivå skrivits om gymnasieslöjd på olika håll i Finland. De presenteras här nedan.

Vid Åbo Akademi har Norrgrann (2008) i sin magisteravhandling undersökt studerandes åsikter om textilslöjdens möjligheter och begränsningar för lärande på gymnasienivå. Resultatet visar att lärandet är rätt så jämnt fördelat mellan olika företeelser från läroplansgrunderna och att utöver tekniker och färdigheter är gymnasisterna inte medvetna om vad de lär sig i ämnet. Utifrån resultaten konstaterar Norrgrann (2008) att olika aktörer borde göras mer medvetna om gymnasieslöjdens existens och bidrag till övriga gymnasieämnen.

Siks (2014) magisteravhandling vid Åbo Akademi syftar till att skapa en helhetsbild av gymnasisternas arbetssätt under en gymnasiekurs i slöjd. Studiens resultat är att slöjdprocessens² tre faser, formgivning, planering av tillverkning och tillverkning, inte alltid syntes i de studerandes arbete. De studerandes slöjdprocess följde inte heller en linjär processmodell. De studerandes dokumentationer var varierande och bestod antingen av en slöjdmapp eller av en portfölj.

Vid andra universitet har ett fåtal magisteravhandlingar skrivits om gymnasieslöjd. Dessa publikationer kan tyvärr inte presenteras desto närmare eftersom andra uppgifter förutom skribentens och avhandlingens namn inte finns tillgängliga via internet och avhandlingarna inte går att låna ut av universitetsbiblioteken som jag inte heller har haft möjlighet att besöka. Vid Helsingfors universitet har Ryttilähti (1994) skrivit om val- och studiemotivation. Vid Östra Finlands universitet har Niemelä (2000) undersökt

¹ Begreppet *reflektionsnivå* presenteras i avsnitt 4.1.

² Begreppet *slöjdprocess* presenteras i avsnitt 4.1.

undervisningen i textilslöjd, Laurikainen (2002) slöjd som en del av undervisningen i bildkonst, Pursiainen (2008) sambandet mellan gymnasiediplom och studier i slöjdvetenskap och Liukkonen (2010) utveckling av en nätkurs i textilslöjd och hållbar utveckling. Vid Åbo universitet har Järä och Väkiparta (2013a) kartlagt faktorerna som förklarar varför studerande har valt slöjdlinje på gymnasiet.

Min egen opublicerade kandidatavhandling (Mäkinieni, 2018) handlar om hur slöjdämnet på gymnasienivå skildras i förhållande till ämnet i grundskolan i de nationella styrdokument, det vill säga i läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2014 och Utbildningsstyrelsen 2015) samt i anvisningarna för avläggandet av gymnasiediplom i slöjd (Utbildningsstyrelsen 2017a). Resultatet visar att de målsättningar som kan tolkas utifrån gymnasiets styrdokument liknar till stora delar dem som uttrycks i grundskolans styrdokument. Gymnasiets styrdokument präglas ändå av större fokus på frivillighet, självständighet, självvärderingsförmåga och en högre reflektionsnivå, medan sociala färdigheter och de personlighetsrelaterade målen betonas mindre. (Mäkinieni, 2018.) Studien har fungerat som en slags metodologisk pilotstudie inför detta avhandlingsarbete.

Utöver akademiska avhandlingar innehåller Utbildningsstyrelsens kartläggning om gymnasiediplomen (Opetushallitus 2011) relevant information för den här studien. Utbildningsstyrelsen (Opetushallitus 2011) har gjort en nationell kartläggning om avläggandet av gymnasiediplom år 2011. Diplomet i slöjd utgör en del av det undersökta fenomenet. Resultat som är relevanta för den här undersökningen presenteras i avsnitt 5.2 i samband med gymnasiediplomet.

1.4 Avhandlingens uppbyggnad

I kapitel 2–5 presenteras den teoretiska referensramen för avhandlingen. Hierarkin av olika dokument som styr organiseringen av undervisningen inom gymnasieutbildning beskrivs i kapitel 2. Även det nationella systemet för särskilda utbildningsuppgifter och faktorerna som påverkar det lokala kursutbudet introduceras där. Kapitel 3 beskriver det allmänbildande gymnasiet genom begreppet allmänbildning och en presentation av de nationella grunderna för gymnasiets läroplan. Konst- och färdighetsämnenas ställning inom gymnasieutbildningen diskuteras tillika. I kapitel 4 klargörs för begreppet slöjd. Läroämnet beskrivs genom slöjdvetenskapliga definitioner samt genom en kort genomgång av det finländska slöjdämnets historia, som belyser också ämnets indelning i

två slöjdarter. Slöjdarterna definieras vidare när ämnets profilering som mångmateriellt tas upp. Kapitel 5 handlar om slöjdämnet i gymnasiet. Slöjd i gymnasiets läroplansgrunder, gymnasiediplom och gymnasiets slöjdprofilering med slöjdlinje presenteras. Avhandlingens empiriska del består av kapitel 6–7. I kapitel 6 preciseras forskningsfrågorna och metoden samt materialet presenteras. För undersökningens resultat redovisas i kapitel 7. Kapitel 8 är en avslutande diskussion av undersökningen.

2 Läroplansarbetet

Detta kapitel handlar om gymnasiernas läroplansarbete och de faktorer som utgör bakgrunden för innehållet i lokala läroplaner. Det första avsnittet är en introduktion till de nationella styrdokument och andra faktorer som styr gymnasieutbildningen och organiseringen av undervisningen inom den på lokal nivå. Därefter presenteras den nationella särskilda utbildningsuppgiften som gör det möjligt för utbildningsanordnaren att avvika från vissa nationella krav som gäller för gymnasieutbildning. Samtidigt tas andra sådana praktiska faktorer upp som ytterligare påverkar det lokala läroplansarbetet.

2.1 Centrala styrdokument

All gymnasieutbildning i Finland regleras av lagstiftning som består av olika lagar och föreskrifter. I gymnasielagen (1998/629) stadgas om allmänbildande gymnasieutbildning och gymnasieförordningen (1998/810) preciserar gymnasielagen vad gäller bland annat undervisning och arbetstid, bedömning, rättsskydd och tillstånd att ordna utbildning.³ Undervisnings- och kulturministeriet administrerar tillstånden att anordna gymnasieutbildning och tillståndet kan beviljas en kommun, en samkommun, en registrerad förening, ett registrerat religiöst samfund, en stiftelse, statens läroanstalt eller ett universitet (Lahtinen & Lankinen, 2015, s. 53–54, 102–103).

Om timfördelningen mellan olika ämnen och om utbildningens allmänna mål bestäms i *Statsrådets förordning om allmänna riksomfattande mål för gymnasieutbildningen och om timfördelningen i gymnasieundervisningen* (Statsrådets förordning 2002/955) och i *Statsrådets förordning om de allmänna riksomfattande målen för och timfördelningen i den utbildning som avses i gymnasielagen* (Statsrådets förordning 2014/942). Utbildningsstyrelsen bestämmer om de centrala målen och innehållet i olika ämnen och ämnesgrupper i *Grunderna för gymnasiets läroplan*. (Gymnasielag 1998/629 10§; Utbildningsstyrelsen, 2018b.) Dessa nationella styrdokument är de centralaste för utarbetandet av lokala läroplaner och gymnasiets undervisningsverksamhet. Även

³ Riksdagen godkände den nya gymnasielagen 21 juni 2018 och den träder i kraft 1 augusti 2019 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018b). Den här avhandlingen fokuserar ändå på den på undersökningstillfället ikraftvarande gymnasielagen (1998/629) eftersom den har styrt de undersökta läroplanernas innehåll och utformning.

lagstiftning gällande studentexamen (Lag om anordnande av studentexamen 2005/672; Statsrådets förordning 2005/915) har en styrande påverkan på undervisningen (Väljjärvi, Huotari, Iivonen, Kulp, Lehtonen, Rönholm, Knubb-Manninen, Mehtäläinen & Ohranen, 2009, s. 47; Turunen, Herajärvi, Kupiainen, Pirkkalainen, Syyräki, Virtanen, Öhman, Knubb-Manninen, Mehtäläinen & Ohranen, 2011, s. 30; Hautamäki, Säkkinen, Tenhunen, Ursin, Vuorinen, Kamppi & Knubb-Manninen, 2012, s. 25). Utöver den ovannämnda lagstiftningen finns det bestämmelser gällande antagning av studerande, gymnasiepersonalens behörighet samt finansieringen av gymnasieutbildningen.

Läroplansgrunderna bygger på lagstiftningen och har som syfte att styra utbildningsanordnarnas arbete så att all gymnasieutbildning når upp till bestämda nationella standarder och studerandes rättsskydd förverkligas. Utbildningsanordnaren ska enligt gymnasielagen (Gymnasielag 1998/629 11§) godkänna en läroplan som kan vara kommunal, beröra en läroanstalt eller vara en kombination av dessa. Med särskilt tillstånd kan läroplanen vara gemensam för grundskola och gymnasium, vilket är fallet bland annat i steinerskolor där utbildningarna utgör en 12-årig helhet. Gymnasieutbildningen ska genomföras i samarbete med hemmen och studerande ska ha möjlighet att delta i beredningen av läroplanen. (Gymnasielag 1998/629 2§, 11§, 27§; Lahtinen & Lankinen, 2015, s. 159–160.)

Den lokala läroplanen består av en rad obligatoriska delar som presenteras i de nationella läroplansgrunderna. I dessa ingår bland annat läroämnets uppdrag samt målen för och det centrala innehållet i alla kurser som erbjuds. Även de eventuella möjligheterna att avlägga gymnasiediplom eller kurser i konststudier ska beskrivas i läroplanen. Läroplanen ska ge den studerande stöd i uppgörandet av det egna studieprogrammet och möjliggöra individuella val. Till det lokala läroplansarbetet hör även uppdatering av de mål och innehåll som föreskrivs i läroplansgrunderna. (Utbildningsstyrelsen, 2015, 9–11.) Läroplansgrunderna ger stöd för avfattandet av beskrivningar av de obligatoriska ämnens kurser men inte för avfattandet av kurser i ämnen som slöjd som saknar en beskrivning i läroplansgrunderna.

Avfattandet av lokala läroplaner är en process som ska beröra hela arbetsgemenskapen i gymnasiet, inklusive de studerande (se Utbildningsstyrelsen, 2015, 9–10). Huvudansvaret ligger ändå hos personalen, rektorn och lärarkollegiet. Det finns inte uppföljningsrapporter gällande det lokala läroplansarbetet efter läroplansreformen 2015 men gällande den föregående reformen av grunderna för gymnasiets läroplan publicerade

Nationella centret för utbildningsutvärdering en utvärderingsrapport (Turunen m.fl., 2011) där funktionaliteten av läroplansgrunderna och timfördelningen utreddes. 53% av lärarna angav då att de hade deltagit i läroplansarbetet mycket aktivt och 30% att de hade deltagit mer passivt medan 13% inte alls hade deltagit och 4% inte kom ihåg om de hade gjort det (Turunen m.fl., 2011, s. 99). I och med att lärarna själva deltar i processen kan arbetsgivaren försöka försäkra att de också i praktiken tillämpar läroplanen i sin undervisning. Enligt lärarrespondenterna var den största nyttan av läroplansprocessen just orienteringen i de officiella dokument som ska styra det egna arbetet (Turunen m.fl., 2011, s. 103).

Grunderna för gymnasiets läroplan 2003 hade enligt utvärderingsrapporten uppfyllt sin uppgift genom att skapa en grund för organiseringen och utförandet av undervisningen. Den lokala läroplansprocessens inverkan hade också upplevts mestadels som positiv. (Turunen m.fl., 2011, s. 60–61, 85, 119.) Liknande resultat visar också Utbildningsstyrelsens uppföljningsrapport som publicerades genast efter att de då nya lokala läroplanerna hade tagits i bruk 2005. Av rapporten framgår att rektorer upplevde läroplanssystemet som tydligt och de dokument som styr läroplansarbetet ansågs komplettera varandra. Läroplansgrunderna hade enligt majoritetens erfarenhet gett tillräckligt med stöd för uppgörandet av lokala läroplaner. (Opetushallitus, 2005, s. 3.)

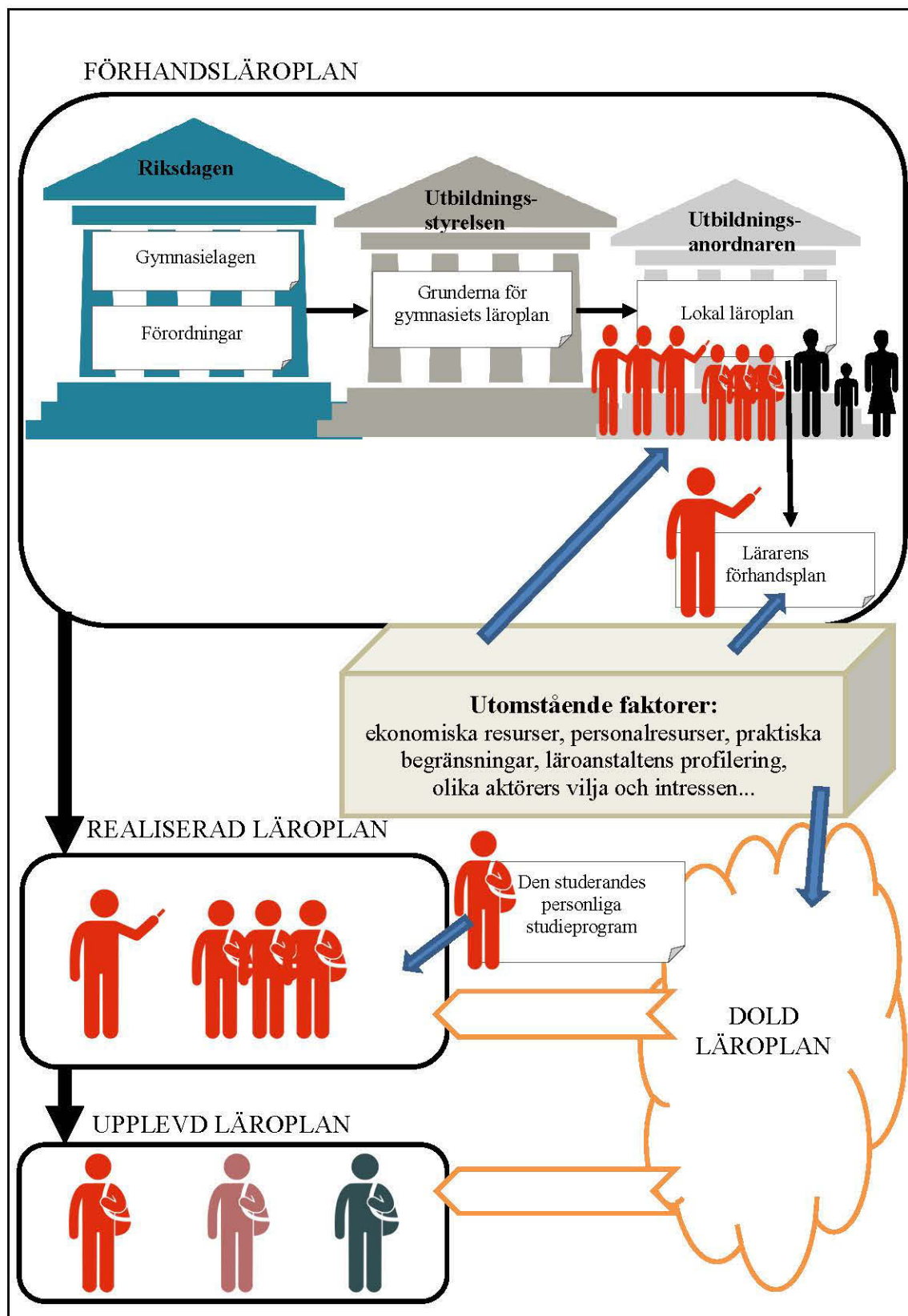
Trots läroplansgrundernas stöd är läroplansprocessen inte alltid enkel. I samband med läroplansreformen 2003 hade gymnasierna upplevt att processen hade försvårats av tids- och resursbristen samt upplevelsen av att processen var en extra arbetsbörda. Också läroplansgrunderna i sig hade ibland skapat problem om de hade upplevts som för normativa eller otydliga eller om den lokala uppfattningen hade varit att det inte fanns behov eller kunskap att komplettera grunderna med lokala inslag. Dessa faktorer inverkan kan för vissa delar ses i gymnasiers tidigare lokala läroplaner i och med att stora delar av texterna är direkt kopierade från läroplansgrunderna 2003. (Turunen m.fl., 2011, s. 108, 119.) Läroplansprocessens komplexitet och dess påverkan på läroplanstexterna är viktigt att hålla i minnet om man till exempel drar slutsatser om utbildningsanordnarnas värderingar på basis av läroplanstexterna.

En viktig aspekt är ytterligare att även om läroplansgrunderna och lokala läroplaner har som uppgift att styra undervisningen finns det andra, utomstående faktorer som påverkar i hur stor grad och hur de upplagda målen och innehållen förverkligas i praktiken.

Lärarnas personliga vilja och intresse är en av dem. En fjärdedel av lärarna som deltog i utvärderingen genomförd av Nationella centret för utbildningsutvärdering år 2011 ansåg att hela den lokala läroplansprocessen var onödig (Turunen m.fl., 2011, s. 103), vilket kan antas prägla deras undervisning. Undervisningen påverkas i praktiken också bland annat av studentexamen och läromaterial som, trots att de ska utgå från läroplansgrunderna, ändå kan styra undervisningen på andra, icke-läroplansenliga sätt (Välijärvi m.fl., 2009, s. 47; Turunen m.fl., 2011, s. 30).

För att synliggöra komplexiteten diskuterar Lahdes (1997) begreppet läroplan genom att framställa den som ett huvudbegrepp för tre läroplansnivåer. Styrdokumentet, både de nationella och de lokala, utgör den första nivån, *förhandsläroplanen*. (Lahdes, 1997, 68–69.) Även lärarens egen lektionsplan ingår i denna nivå men i och med att den handlar om förverkligandet av de officiella styrdokumentens förhandsplan kan den också tolkas tillhöra en slags mellannivå mellan förhandsplanen och den realiserade läroplanen. Den andra nivån är *den realiserade läroplanen*, som syftar på hur väl undervisningen i verkligheten motsvarar förhandsläroplanen. *Elevernas upplevda läroplan* är den tredje nivån, som innebär vad eleverna faktiskt har tillägnat sig. Vid sidan om den egentliga läroplanen existerar en så kallad *dold läroplan*. Begreppet hänvisar till situationer där läroplanens tre nivåer inte samspelar och eleverna inte lär sig allt det som de borde eller lär sig sådant som inte ingår i förhandsläroplanen. (Lahdes, 1997, 68–69.)

Det ovan beskrivna läroplanssystemet med de olika officiella dokumenten, aktörerna och utomstående faktorerna visualiseras sammanfattningsvis i figur 1. Figuren är inspirerad av Hartviks (2013, s. 37–38) läroplansmodell för grundskolan.



Figur 1. Läroplanssystemet i gymnasiet.

2.2 Faktorer som påverkar kursutbudet på lokal nivå

Enligt läroplansgrunderna ska utbildningsanordnare vid uppgörandet av den lokala läroplanen beakta undervisningsutbudet i andra skolor, gymnasiets verksamhetsmiljö, regionalt kunnande och regionala specialresurser (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 9). Detta skapar variation i gymnasiernas lokala läroplaner. Utbildningsanordnare kan se till att profilera sig på olika sätt jämfört med geografiskt närliggande gymnasier och en del av undervisningen kan också organiseras i samarbete med andra utbildningsanordnare eller samfund (Lahtinen & Lankinen, 2015, s. 54). Samarbete med andra läroanstalter kan dock ibland vara utmanande bland annat på grund av schemamässiga faktorer och studerandes bristande intresse att utnyttja specialarrangemang om de inte upplevs tillräckligt smidiga, vilket framkom bland annat i samband med en nationell utredning om avläggandet av gymnasiediplom (Opetushallitus, 2011, s. 28–31).

Utöver lokala profileringar inom ramen för den nationella timfördelningen är det möjligt i vissa gymnasier att avvika från den nationella timfördelningens krav. Utbildningsanordnare som har Undervisnings- och kulturministeriets tillstånd får erbjuda studerande möjligheten att ersätta vissa obligatoriska studier med kurser inom ett särskilt specialiseringsområde. Tillståndssystemet har reformerats i och med att den gamla förordningen om timfördelningen (Statsrådets förordning 2002/955) upphävdes med förordningen 2014/942. Därmed upphävdes de gamla bestämmelserna gällande särskild utbildningsuppgift från och med 1.8.2016. Undervisnings- och kulturministeriet förlängde gymnasiernas tillstånd om en särskild utbildningsuppgift fram till 31.7.2017 varefter beslut om nya tillstånd fattas utifrån de nya författningarna och en ansökningsprocess. (HE 20/2017; Undervisnings- och kulturministeriet, 2017a.)

75 gymnasier har nu beviljats⁴ särskild utbildningsuppgift. Särskilda utbildningsuppgifter har tilldelats inom åtta områden: IB-undervisning, framställningskonst, språk, bildkonst, musik, idrott, matematik och naturvetenskaper samt företagsamhetsbetonad undervisning. Förutsättningarna för beviljandet av tillstånd för särskild utbildningsuppgift är att det finns riksomfattande behov av att främja, förstärka och försäkra den ifrågavarande specialkompetensens utveckling. Sex gymnasier har fått en särskild utbildningsuppgift inom bildkonst och i ett av dessa gymnasier, i Tammerkosken

⁴ Tillståndet gäller för utbildning som inleddes i augusti 2018 (Undervisnings- och kulturministeriet, 2017b).

lukio i Tammerfors, gäller tillståndet för utbildning i bildkonst- och design. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 12, 17; Undervisnings- och kulturministeriet, 2017a; Undervisnings- och kulturministeriet, 2017b.) Gymnasieutbildningen i bildkonst- och design innebär en kombination av bildkonstens och slöjdens kurser (Tammerkosen lukio, 2017, s. 5).

Finlands Gymnasistförbund gjorde 2011 en förfrågan om gymnasiestuderandes syn på gymnasieutbildningens utmaningar på 2010-talet (Vesanen, Thuneberg, Reinikainen & Mikkilä, 2011) och resultatet innehåller bland annat information om respondenternas syn på gymnasiets specialiseringslinjer⁵. 11% av respondenterna understödde då särskilda specialiseringslinjer och gemensamt för dessa respondenter verkade vara en klar uppfattning om branschen som de ville rikta sig mot i framtiden. Det positiva med specialiseringsmöjligheten ansågs vara en djupgående kunskap om ämnesområdet som upplevdes vara svår att nå i gymnasiets allmänna linjer. De studerande menade att specialiseringen skulle öka motivationen och vara till nytta i samband med vidare utbildning. Det som av andra respondenter upplevdes som problematiskt med linjerna var behovet av tydliga framtidsplaner redan i början av gymnasiestudierna, vilka många studerande saknar och därmed riskerar att fatta beslut som senare kan visa sig vara fel. (Vesanen m.fl., 2011, s. 24–26.) Ibland kunde speciallinjen till och med vara en viktig orsak till att söka sig till gymnasieutbildning (Vesanen m.fl., 2011, s. 9).

Variation mellan gymnasiernas kursutbud beror inte alltid på avsiktlig profilering. Resursbristen har i tidigare undersökningar visat sig vara en begränsande faktor för kursutbudet särskilt i mindre gymnasier. Alternativa sätt att organisera undervisning exempelvis som nätkurser eller i samarbete med andra gymnasier har använts vid sidan om den traditionella kontaktundervisningen. Speciellt vad gäller tillämpade kurser har kursutbudet varit bredare i större gymnasier där tillämpade kurser också förverkligats oftare. (Turunen m.fl., 2011, s. 6, 45, 48–51, 56; se även Pitkänen, Hievanen, Kirjavainen, Suortamo & Lepola, 2017, s. 89–90.) Att förminska kursutbudet har varit det mest typiska sättet att genomföra besparingar under åren 2010–2016 hos utbildningsanordnare vars anslag har skurits ner (Pitkänen m.fl., 2017, s. 91). De reella kostnaderna för utbildningen har under åren 2007–2009 och 2010–2015 varit högre än de beräknade kostnaderna som

⁵ Specialiseringslinjerna kan vara antingen lokala betoningar inom ramen för den nationella tmfördelningen eller basera på en nationell särskild utbildningsuppgift.

statsfinansieringen grundar sig på, vilket beror bland annat på den minskande mängden studerande samt på digitaliseringen (Pitkänen m.fl., 2017, s. 40, 91).

Ytterligare en praktisk aspekt som påverkar kursutbudet särskilt vad gäller slöjd är tillgång till behöriga lärare och undervisningsutrymmen. Gymnasier som inte ligger i samma lokaler med grundskolan eller med andra läroanstalter med slöjdsalar kan ha det svårt med att organisera undervisning i slöjd som kräver särskilda utrymmen och redskap. I och med att slöjd inte är ett obligatoriskt eller typiskt ämne på gymnasienivå är det inte lika enkelt att hitta en lärare med behörighet i slöjd bland gymnasiepersonalen. Eftersom slöjdkurserna som icke-obligatoriska kurser inte garanterar fasta, fulla undervisningstimmar för huvudsyssla kan det antagligen vara svårt att anställa en slöjdlärare särskilt för ändamålet att erbjuda slöjd i kursutbudet.

Om ett gymnasium har anställt till exempel en bildkonstlärare med behörighet i slöjd är behörigheten i och med slöjdläraryrket utbildningens struktur sällan en dubbelbehörighet med kunskaper i båda slöjdarterna (se avsnitt 4.3). Detta kan i sin tur ha inverkan i hur kursutbudet inom slöjdamnet ser ut med tanke på betoning av slöjdartsspecifika kurser i en viss slöjdart. Under avhandlingsprocessen har jag även fått höra om före detta gymnasiestuderandes minnen om inofficiella möjligheter att genomföra slöjdkurser utanför gymnasiets läroplan i samband med högstadiektionerna i slöjd på ett gymnasium som ligger i samma lokaler med högstadiet. Den här typen av dolda arrangemang har jag inte kunnat fördjupa mig i närmare inom ramen av denna avhandling men undersökning av fenomenet kunde ge intressant information om bland annat relationen mellan tillgången till och efterfrågan av slöjdkurserna.

3 Allmänbildande gymnasium

I detta kapitel redogörs för finländska gymnasieutbildningens övergripande mål och innehåll som utgör kontexten för slöjdundervisningen och således också för undersökningens syfte. Först diskuteras allmänbildning både som ett allmänt begrepp och som ett kontextbundet ideal i gymnasiet. Därefter beskrivs gymnasieutbildningen så som den ser ut i dagens finländska samhälle i ljuset av de nationella grunderna för gymnasiets läroplan. Konst- och färdighetsämnen som en del av gymnasiets allmänbildning diskuteras till sist för att sätta slöjdens status bland andra gymnasieämnen i perspektiv.

3.1 Allmänbildning

Gymnasielagen (Gymnasielag 1998/629 1§) definierar gymnasieutbildningen som allmänbildande men för att förstå vad som menas med uttrycket krävs en diskussion om begreppet allmänbildning. Eftersom det finländska utbildningssystemet regleras av styrdokument vars ursprungsspråk är finska är det motiverat att utgå från den finska terminologin. En allmän, vardaglig betydelse för ordet allmänbildning inom den finländska samhällliga kontexten kan hittas i ordboksdefinitionen för den finska motsvarigheten *yleissivistys*: ”pohjasivistys joka muodostuu kasvatuksen antamista ja koulussa opituista tiedoista, taidoista ja hyvistä tavoista” (Kielitoimiston sanakirja, 2017). Översatt till svenska lyder denna definition ungefär som ”grundbildning som består av de kunskaper, färdigheter och goda vanor som man får genom fostran och lär sig i skolan”. Av denna definition framgår att allmänbildning handlar om en grundläggande bildning, men inte vilka och hurdana kunskaper, färdigheter och vanor denna bildning består av.

Grundordet *sivistys*, *bildning*, har i finskan en bred innebörd och ordet kan användas för att hänvisa såväl till individens andliga utveckling som till sätten att bete sig eller till en nationell kultur. Historiskt sett kommer begreppet från tyskans *Bildung* som ursprungligen på 1700-talet har använts för att syfta till individens självreflektiva, andliga utformning. I och med Hegels filosofi på 1800-talet har begreppet utökats till att omfatta också det kollektiva. I Finland har Snellman utgått från Hegels bildningsbegrepp och betonat bildningens betydelse för nationen utöver individen vilket har lagt en grund för utvecklingen av det finländska utbildningssystemet. (Kokko, 2010.) Snellmans syn på bildningsprocessen kan förenklat beskrivas som individens ständigt pågående

bearbetning av sitt förhållande till omvärlden, de andra och sig själv, utan ett bestämt mål och i växelverkan med traditionen eller kulturen, som individen påverkas av och påverkar (Uljen, 2007, s. 9–10).

Från och med upplysningstiden har bildning tillsammans med fostran betraktats som medel för individens förvandling till en självständig aktör, och genom detta också för samhällelig progression (Siljander, 2000, s. 7–8). Lindh (2006, s. 52–53), som har undersökt teknologisk allmänbildning, sammanfattar tanken om den samhälleliga aspekten som ”utvecklingens utveckling”, vilket betyder att det inte är meningsfullt att definiera bildningsprocessens mål i samhället på förhand. Samtidigt som fostran är samhällets sätt att främja bildningen och dess nytta för samhället, uppfattas bildningen i en pedagogisk kontext hellre som en process som utgår från en aktiv, fri individ än som ett innehåll eller ett mål som ska nås. När bildningen uppfattas på detta sätt blir fostrans praktiska roll problematisk. Det talas om en pedagogisk paradox: en konflikt mellan bildningsprocessen, som utgår från individens fria vilja, och fostran, som syftar till att främja denna fria process men påverkar samtidigt friheten av och i den (Siljander, 2000, s. 9). För att kunna sätta fingret på hur fostran borde se ut för att främja bildningen måste man i samhället ha något slags gemensamt bildningsideal, en uppfattning om *allmänbildningen*. Därför väcker frågorna om bildningens innebörd diskussion.

I dagens samhälle betonas olika slags kompetenser och delområden inom kunnande vilket syns också i diskussioner om utbildning, bildning och allmänbildning. Enligt Jantunen och Ojanen (2016, s. 8) kan olika slags kompetenser förstås som en del av bildningen men de får inte ta över begreppet. I stället är det nu under de alltmer komplexa kompetensbehovens tid ännu viktigare än förr att ha en bred förståelse för den mångfasetterade bildningen och därmed också allmänbildningen. De menar att den traditionella allmänbildningen som förknippas med skolans lärokursinnehåll fortfarande ska förbli en del av bildningsidealet men den får inte förstås på ett alltför enkelt sätt. Om allmänbildningen förstås som ett slags intellektuellt lager av allmänskunskap och fakta som ska behärskas hamnar dess kontaktyta med livets erfarna verklighet lätt i skymundan. Därför spelar det livslånga lärandets ideal och förmågan att lära sig att lära en viktig roll inom allmänbildningen. (Jantunen & Ojanen, 2016, s. 8, 106–107, 125–126.)

Möjligheterna att bilda sig blir flera i och med att den teknologiska utvecklingen ökar människornas välfärd och fritid. Ur slöjdperspektiv är Lindhs (2006) tankar om teknologisk allmänbildning intressanta. Lindh skiljer mellan materiell och andlig bildning

och menar att allmänbildning förutsätter både kunskaper och färdigheter och förmågan att använda dem värdegrundat. Därför är begreppet teknologisk allmänbildning relevant i dagens samhälle där den materiella verkligheten präglas av teknologisk utveckling. Enligt Lindh är den materiella och den andliga bildningen beroende av varandra och den teknologiska utvecklingen ett uttryck av den materiella bildningen. *Den teknologiska allmänbildningen* är enligt Lindh synonym för *teknologisk läskunnighet* som behövs i det teknologiserade samhället. (Lindh, 2006, s. 53–54, 59.)

Allmänbildande utbildningarnas styrdokument beskriver vad samhället avser med allmänbildning vid den aktuella tidpunkten. När Nationella centret för utbildningsutvärdering utvärderade gymnasiepedagogiken år 2009 var ett av utvecklingsförslagen på basis av utvärderingens resultat att allmänbildningens förändring med tiden borde förutses bättre (Väljörvi m.fl., 2009, s. 47). I de nuvarande grunderna för gymnasiets läroplan definieras allmänbildning som ”värderingar, kunskaper, färdigheter, attityder och vilja med vars hjälp en kritiskt och självständigt tänkande individ kan samverka med andra och handla på ett ansvarsfullt, empatiskt och framgångsrikt sätt”. I dokumentet talas också om finländsk bildningstradition som utgör grunden för utvecklingen av samhället och kulturen. Bildningsidealet beskrivs som ”strävan efter sanning, mänsklighet och rättvisa” och den kopplas till förmågan och viljan att behandla motsättningar mellan ideal och verklighet. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 12.)

Eftersom gymnasieutbildningens uppdrag är att främja allmänbildning innebär reformer av utbildningen antingen att samhällets syn på allmänbildningens ideal har förändrats eller att sätten att nå och främja allmänbildning behöver uppdateras. Den finländska gymnasiereformen 2017–2019 har motiverats med tanken om att uppfattningen om allmänbildningens väsen har ändrat sig från tiden då det nuvarande nationella styrdokumentet för gymnasiestudier författades i Finland 2015 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018a). I Undervisnings- och kulturministeriets pressmeddelande om förslaget till ny gymnasielag konstaterar undervisningsminister Sanni Grahn-Laasonen att ”allmänbildningens väsen håller på att förändras från att bestå av splittrade studier och lösryckt information till ett djupare kunnande, färdigheter och till en förmåga att hantera helheter. Kreativitet, innovationer och den studerandes inre motivation kommer att spela en allt större roll” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018a).

Allmänbildningen är inte endast beslutfattarnas ideal som uttrycks i styrdokumentet utan den är de facto ett viktigt värde också för gymnasiestuderande, vilket framgår av olika utredningar där uppfattningarna om gymnasiepedagogiken har kartlagts. År 2011 var allmänbildningen ett av de två viktigaste orsakerna till att söka sig till gymnasieutbildning för en dryg tredjedel av respondenterna i Gymnasistförbundets undersökning och det fanns en positiv koppling mellan denna orsak och respondentens studiemotivation samt studieframgång (Vesanen m.fl., 2011, s. 9, 11). Liknande resultat kan ses också i en tidigare undersökning av Nationella centret för utbildningsutvärdering år 2009 (se Välijärvi m.fl., 2009, s. 38–39, 47). I en senare undersökning av Nationella centret för utbildningsutvärdering utreddes hurdan fortbildningsberedskap gymnasiet producerar. Ett delresultat visar även där att gymnasieutbildningen enligt de studerande hade lyckats fylla sin allmänbildande grunduppgift samt bidra positivt till de studerandes villighet att studera vidare efter gymnasiet (Hautamäki m.fl., 2012, s. 72).

3.2 Gymnasieutbildning efter år 2015

Gymnasieutbildningens allmänbildande natur är en premiss som uttrycks i den första paragrafen av gymnasielagen (Gymnasielag 1998/629 1 §). Därmed är allmänbildningens ideal en självklar grund utifrån vilken utbildningens syfte definieras vidare. Utbildningens mål definieras i gymnasielagen (Gymnasielag 1998/629 2 §) på följande sätt: ”Gymnasieutbildningens mål är att stödja de studerandes utveckling till goda, harmoniska och bildade människor och samhällsmedlemmar samt att ge dem sådana kunskaper och färdigheter som de behöver för fortsatta studier, i arbetslivet, för fritidsintressen och en allsidig personlighetsutveckling”. De nationella grunderna för gymnasiet läroplan som ger ramarna för uppgörandet av lokala läroplaner utgår från denna beskrivning. Det aktuella styrdokumentet *Grunderna för gymnasiet läroplan 2015* har styrt lokala läroplaner från och med 1.8.2016, vilket betyder att det gäller för studerande som har inlett sina gymnasiestudier då eller senare.

Allmänbildande gymnasieutbildning bygger på den grundläggande utbildningens lärokurs och följer principen om livslångt lärande (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 12, 14). Gymnasiets uppdrag är att både undervisa och fostra så att den studerande hittar sin plats i världen och får förutsättningar för fortsatta studier och arbetsliv. Lärandet anses ske aktivt, målinriktat och självstyrt genom tolkning, analys och utvärdering av olika slags

information. Kommunikationen, förmågan att tillämpa det inlärd och medvetenheten om den egna lärprocessen har en central roll i lärandet. Mångsidiga undervisnings-, handlednings- och studiemetoder samt studiemiljöer bidrar till processen. Gymnasiet är årskurslöst och lärokursen, som omfattar minst 75 kurser⁶, avläggs vanligtvis inom 3 år. Det årskurslösa gymnasiets struktur och valfriheten gällande ämnen som avläggs i studentexamen å ena sidan möjliggör och å andra sidan förutsätter fördjupning i bara en del av läroämnena. Bedömningen av de inhämtade kunskaperna och färdigheterna dokumenteras i avgångsbetyget och i studentexamensbetyget samt i gymnasiediplom. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 12, 14–15, 17; Utbildningsstyrelsen, 2018a.)

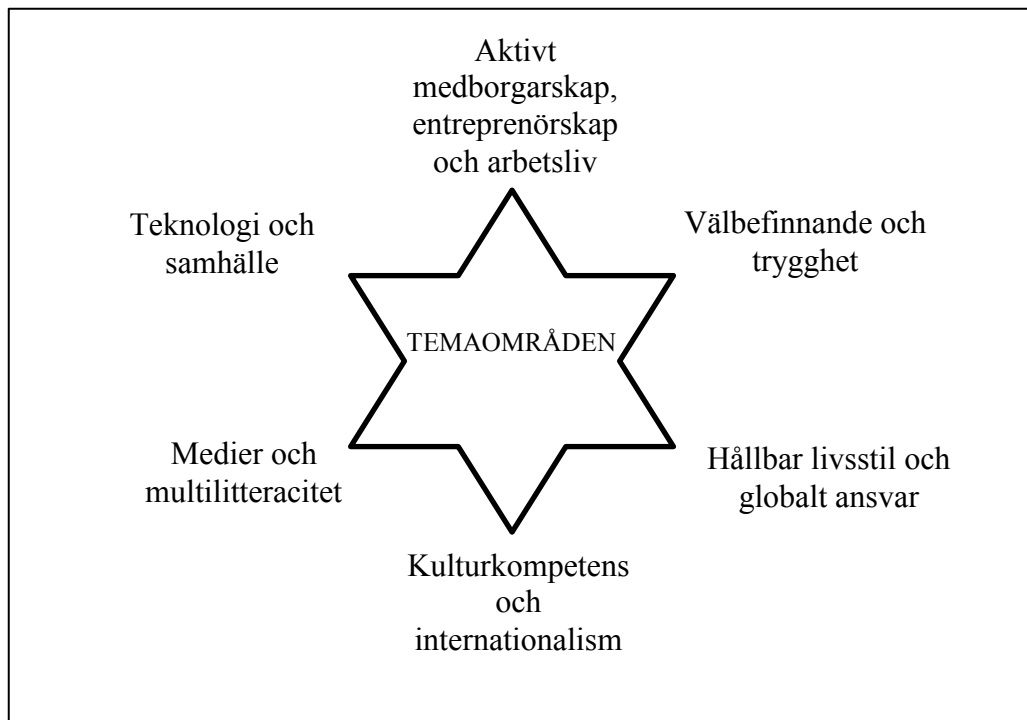
Den finländska bildningstraditionen utgör grunden för gymnasiets värden. De centrala värdena är de grundläggande och mänskliga rättigheterna, jämlikhet, delaktighet, omsorg och samarbete. Förutom att främja dessa värden ska gymnasieundervisningen ”lyfta fram nödvändigheten av en hållbar livsstil och ekosocial bildning samt bygga en kunskapsgrund för en ekonomi som gynnar miljön och främjar medborgarnas välbefinnande”. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 12–13.) Man kan dra paralleller mellan de ovannämnda värdena och slöjdens etiska, psykologiska, sociologiska, ekologiska och ekonomiska dimensioner som i en slöjdvetenskaplig kontext kopplas till vetenskapsområdets olika deldiscipliner⁷. Också slöjdverksamhetens estetiska, teknologiska och etnologiska dimensioner kan förknippas med gymnasiets ytterligare grundvärden kreativitet, initiativförmåga, kulturell mångfald och kulturarv (se Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 13).

De nationella grunderna för gymnasiets läroplan presenterar sex temaområden som konkretiserar utbildningens värdegrund och etik: 1) aktivt medborgarskap, entreprenörskap och arbetsliv, 2) välbefinnande och trygghet, 3) hållbar livsstil och globalt ansvar, 4) kulturkompetens och internationalism, 5) medier och multilitteracitet samt 6) teknologi och samhälle. Temaområdena genomsyrar både gymnasiets verksamhetskultur och undervisningen i alla läroämnena. Också andra temaområden

⁶ Gymnasieutbildning för vuxna skiljer sig från utbildningen för ungdomar som är forskningsobjektet i denna studie.

⁷ Slöjdpedagogiska teorier presenteras närmare i kapitel 4. Slöjdpedagogiken indelas i följande egentliga deldiscipliner: slöjdpsykologi, slöjdestetik, slöjdteknologi, slöjdekonomi, slöjdergonomi, slöjdetik, slöjdsociologi, slöjdekologi och slöjdetnologi (se Lindfors, 1991, s. 27–32; Lindfors, 1992, s. 39–41).

utöver de sex nationella är möjliga på lokal nivå. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 13, 35–40.) Temaområden visualiseras i figur 2.



Figur 2. Temaområden i Grunderna för gymnasiets läroplan 2015 (Utbildningsstyrelsen 2015).

Det första temaområdet *aktivt medborgarskap, entreprenörskap och arbetsliv* har som mål att fostra de studerande till initiativrika, företagsamma medborgare som deltar aktivt och har kunskaper om arbetslivet. Det andra temaområdet *välbefinnande och trygghet* handlar om livskompetens och välbefinnandets psykiska, sociala, fysiska, samhälleliga och kulturella faktorer. Det tredje temaområdet *hållbar livsstil och globalt ansvar* betonar kombinationen av de ekologiska, ekonomiska, sociala och kulturella dimensionerna av en hållbar livsstil samt den studerandes egen roll i det globala ansvaret. Målet med det fjärde temaområdet *kulturkompetens och internationalism* är att främja den studerandes flerspråkighet och kulturella identitet samt den kulturella mångfalden. Det femte temaområdet *medier och multilitteracitet* syftar till att utveckla den studerandes multilitteracitet och mediekunskaper. Med multilitteracitet avses förmåga att tolka, producera och kritiskt granska olika slags texter. Det sjätte temaområdet *teknologi och samhälle* tar upp teknikens betydelse för samhället och utveckling. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 36–40.)

3.3 Konst- och färdighetsämnena i gymnasieutbildningen

Ämnen som har tilldelats obligatoriska kurser i Statsrådets förordning 2014/942 är: modersmål, A-språk, B-språk, matematik, biologi, geografi, fysik, kemi, filosofi, psykologi, historia, samhällslära, religion/livsåskådningskunskap, hälsokunskap, gymnastik och idrott, musik, bildkonst och studiehandledning (Statsrådets förordning 2014/942 9 §). Av konst- och färdighetsämnena är tre, gymnastik och idrott, musik samt bildkonst, representerade. Gymnasiets nationella läroplansgrunder (Utbildningsstyrelsen, 2015) definierar inte mål och innehåll för ämnen som i timfördelningen inte definieras som obligatoriska. Slöjd och huslig ekonomi som, utöver de tre ovannämnda, klassificeras som konst- och färdighetsämnena inom grundläggande utbildningen (Statsrådets förordning 2012/422) har därför inte ett eget avsnitt i gymnasiets läroplansgrunder. I gymnasiet har studerande möjlighet att avlägga gymnasiediplom⁸ i konst- och färdighetsämnena. De andra gymnasiediplomämnen mediekunskap, dans och teaterkonst (se Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 227–229) har inte heller en egen beskrivning av ämnet utanför gymnasiediplomkontexten i gymnasiets nationella styrdokument. Turunen m.fl. (2011, s. 42) menar att timfördelningen handlar i grund och botten om vad som avses med allmänbildning och tolkat mot detta påstående är de flesta konst- och färdighetsämnenas status som allmänbildande inte självklar i gymnasiekontext.

I Gymnasistförbundets förfrågan om timfördelningen (Gymnasistförbundet 2009) kom det fram att åsikterna om konst- och färdighetsämnenas betydelse som en del av gymnasieutbildningen varierade på individnivå. Allmänbildningen i förhållande till dessa ämnen ifrågasattes inte enligt resultaten, men de studerandes uppfattningar om en lämplig mängd av obligatoriska kurser i konst- och färdighetsämnena varierade. Enligt resultaten av en annan undersökning av Gymnasistförbundet (Vesänen m.fl., 2011, s. 25) var allmänbildningen den huvudsakliga motiveringen till varför respondenterna understödde en nationellt enhetlig gymnasieutbildning som består av en stor mängd för alla obligatoriska kurser i olika ämnen. Utifrån resultaten kan man inte tolka om den obligatoriska allmänbildningens bredd inom utbildningen upplevdes som tillräcklig men kursernas status som obligatoriska verkade ändå spela roll för uppfattningen om inlärningsinnehållets tillhörighet till allmänbildning. Detta kan tänkas understöda

⁸ Gymnasiediplom presenteras i kapitel 5.

påståendet om att konst- och färdighetsämnena har en marginell och sinsemellan olikställd status i gymnasieutbildningen i och med att obligatoriska kurser ingår endast i tre av dem.

Gällande kursbedömningen menade 37% av respondenterna i samma undersökning av Gymnasistförbundet (Vesanen m.fl., 2011) att ett numeriskt vitsord borde ges i alla andra ämnen förutom i konstämnen och i gymnastik. Enligt de öppna svaren kom det fram att de sistnämnda upplevdes som ämnen där man inte utan särskild talang kunde utvecklas på samma sätt som i andra ämnen. Inom denna respondentgrupp ansågs gymnastik och konstämnen vara mindre viktiga ämnen som onödigt sänker vitsordsmedeltalet. 56% av respondenterna menade ändå att ett numeriskt vitsord borde ges i alla ämnen och i en del av de öppna svaren uttryckte respondenterna att orsaken till denna syn var att gymnastik och konstämnen är lika viktiga som de andra ämnena. (Vesanen m.fl., 2011, s. 30–31.) En intressant detalj är att när respondenterna blev tillfrågade om det fanns behov av något läroämne som inte undervisades i gymnasiet var huslig ekonomi, det vill säga ett av konst- och färdighetsämnena, det populäraste förslaget som ett nytt läroämne (Vesanen m.fl., 2011, s. 22).

När Nationella centret för utbildningsutvärdering utredde hurdana fortbildningsberedskaper gymnasiet producerar kom det fram att gymnasiestuderande⁹ upplevde brister i gymnasiets förmåga att uppmuntra till eller erbjuda beredskaper för konst och kultur (Hautamäki m.fl., 2012, s. 43–44, 75). Ser man på Statistikcentralens information om ämnesvalen och avläggandet av fördjupade samt tillämpade kurser i gymnasiet förstärks uppfattningen om att samhället har mindre intresse för konst- och färdighetsämnena, som kan tänkas ha en central roll för utvecklingen av just ovannämnda beredskaper. Statistikcentralens statistik omfattar inte alla ämnen utan betonar språk, matematik och naturvetenskaper (Pitkänen m.fl., 2017, s. 86). Samtidigt som gymnasiets läroämnen prioriteras olika i officiella samhälleliga sammanhang synliggörs fenomen med koppling till de marginaliserade konst- och färdighetsämnena ändå på olika håll i kulturen. Till exempel Multisilta (2014, s. 47) menar att handens arbete är ett av sådana retrofenomen som diginativerna¹⁰ behöver som motvikt till digitaliserade aktiviteter och

⁹ Respondenterna i studien hade studerat enligt läroplansgrunderna 1994.

¹⁰ Med diginativ avses en person som tillhör den digitala generationen, det vill säga har vuxit upp under tiden då digitala teknologier har tillhört vardagen (Athreya & Mouza, 2017, s. 11–12).

exempelvis maker-kulturen¹¹ kan nämnas som en ny, stigande, slöjdelaterad trend. Slöjdelaterade fenomen är med andra ord aktuella och närvarande i kulturen trots läroämnets diffusa status i den officiella samhällsiga diskursen.

¹¹ Med maker-kultur avses en global kultur av frivilligt skapande och lärande som ofta sker i en kollektiv kontext på fritiden. Enligt Hatch (2014) präglas maker-kulturen förutom av skapande och lärande också av delande, givande, deltagande, lekfullhet, förändring samt tillgång till verktyg och stöd.

4 Edukativ slöjd

I det här kapitlet definieras begreppet slöjd först som fenomen utifrån slöjdvetenskaplig och slöjdpedagogisk forskning. Därefter presenteras slöjd som läroämne i ett historiskt perspektiv för att synliggöra hur samhällets trender och utbildningens övergripande målsättningar har påverkat uppfattningarna om slöjdämnets uppdrag som allmänbildande ämne genom tiderna. Det sista avsnittet handlar om begreppet mångmateriell slöjd och dess förhållande till de två traditionella slöjdarterna teknisk slöjd och textilslöjd.

4.1 Slöjdverksamhet i en edukativ kontext

Den här avhandlingen handlar om slöjd i en *edukativ kontext*, det vill säga som läroämne. Slöjdområdet etablerades som vetenskapsområden vid fyra finländska universitet på 1980 och 90-talet (Sjöberg, 2009, s. 2) men som läroämne i skolan är slöjdens historia längre (se avsnitt 4.2). Vetenskapsdisciplinerna slöjdpedagogik och slöjdvetenskap uppstod ur den grundläggande utbildningens behov och den slöjdpedagogiska grundforskningen baserar sig därför främst på undersökningar om slöjdverksamhet i grundskolan. Som det framgår av avsnitt 1.3 har läroämnet hittills undersökts endast lite på gymnasienivå och därför bygger förståelsen av fenomenet edukativ slöjd också i denna avhandling på de teorier som huvudsakligen har skapats i grundskoleslöjdens kontext. Inom slöjdvetenskapen anses dessa teorier också vara tillämpbara inom andra kontexter.

Enligt Lindfors (1992) ska läroämnet slöjd uppfattas som ett estetiskt-produktivt ämne där konkreta produkter produceras genom avsiktlig, utvecklande slöjdverksamhet. Lindfors har utvecklat en teoretisk modell som beskriver *elevens edukativa slöjdprocess*, allt som händer i det edukativa slöjdverksamhetssystemet som eleven är involverad i under slöjdlektioner. Kärnan i systemet är *slöjdprocessen* som har tre faser: formgivningsfasen, fasen för planering av tillverkning och fasen för tillverkning. (Lindfors, 1991b, s. 89–102; Lindfors, 1992, s. 41–44.) Olika forskare har beskrivit slöjdprocessen på lite olika sätt (se t. ex. Anttila, 1993, s. 107–111; Pöllänen, 2017) och Lindfors modell omfattar också flera nivåer men för den här undersökningens syfte är en utförligare beskrivning av slöjdprocessen inte relevant. Det viktiga är förståelsen för att slöjdprocessen i skolkontexten är en helhetsprocess som eleven genomför från början till slut.

När slöjd betraktas som en helhetsprocess genomför slöjdaren slöjdprocessens alla delar själv till skillnad från att reproduktivt utgå från en annan persons plan, då det är fråga om en delprocess (Pöllänen & Kröger, 2006, s. 86–87). I en edukativ kontext borde slöjd undervisas som en helhetsprocess men i praktiken är bland annat tidsbristen i skolan en utmanande faktor i detta avseende, eftersom en hel slöjdprocess i sig samt inläringen av olika kunskaper som skapar förutsättningarna för den kräver mycket tid (Pöllänen & Kröger, 2006, s. 88). Pöllänen och Kröger (2006, s. 88–89) menar att ett substansspecifikt sätt att organisera undervisningen så att den utgår från ett material, en teknik eller en slutprodukt men samtidigt riktar verksamheten mot problemlösning under slöjdprocessens olika faser är ett sätt att förverkliga en helhetsprocess i en edukativ kontext.

Anttila (1993) definierar fenomenet slöjd i en bredare kontext utan att begränsa sin definition att omfatta endast slöjden i skolmiljön. Slöjdprocessens olika aspekter som hon tar upp i sin definition gäller också för den edukativa slöjden. På basis av hennes definition kan konstateras att slöjdprocessen:

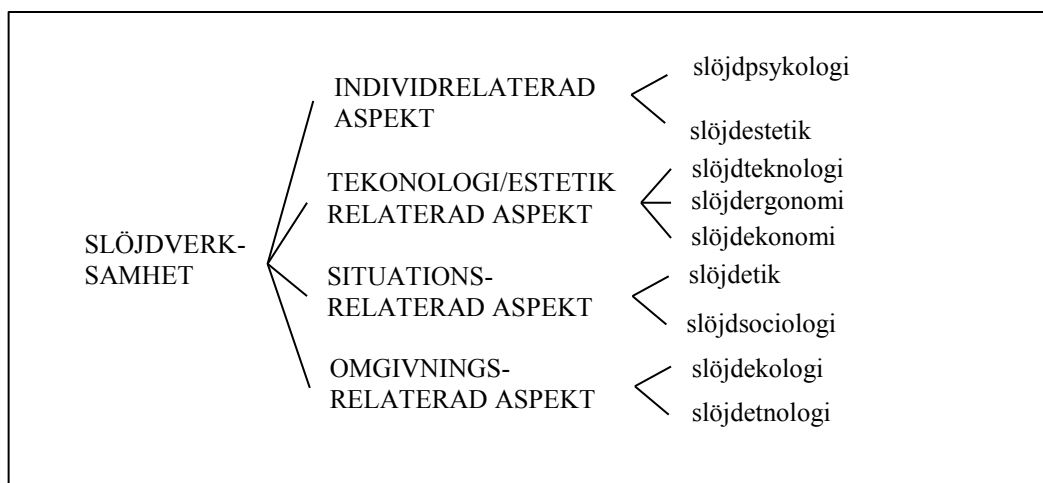
- resulterar i en unik produkt och fortskrider en produkt i taget eller i små serier
- handlar om förverkligande av idéer med hjälp av tidigare inhämtade bakgrundskunskaper
- aktiverar olika delområden av slöjdarens personlighet: kognitiva, sensomotoriska, emotionella och sociala faktorer
- innebär tillämpning av tidigare lösningar och/eller kreativ problemlösningsförmåga
- styrs och bedöms av slöjdaren
- är kulturbunden och följer rådande värdekriterier gällande ekonomi, estetik, social betydelse, teknik, funktionalitet, form och utseende

(Anttila, 1993, s. 32–33.)

Som tillägg till Anttilas definition lyfter Kaukinen (2006) upp slöjdens substansspecifika natur som en central, definierande egenskap för slöjdverksamheten. Hon menar att en väsentlig del av slöjdekunskapen handlar om tekniskt-teknologiskt kunnande som hör ihop med den materiella världen. För att kunna producera formspråk och betydelse krävs skicklighet i ändamålsenlig bearbetning av material. (Kaukinen, 2006, s. 79.) Olika material kräver olika tekniska kunskaper och färdigheter vilket är en orsak till den

traditionella dikotomin mellan mjuka och hårda material eller *slöjdarterna* textilslöjd och teknisk slöjd (se avsnitt 4.2–4.3). Den allmänna uppfattningen inom slöjdvetenskapen idag är att slöjd kan uppfattas som ett enhetligt fenomen oberoende av slöjdart. Också i denna studie har jag utgått från denna tanke. Med tanke på forskningsfrågan och läroämnets historia som beskrivs i följande avsnitt är det ändå relevant att konstatera att olika slöjdarter förutsätter delvis olika slag av tekniskt-teknologiskt kunnande.

Det tekniskt-teknologiska kunnandet är en utmärkande del av slöjdens kunskapsinnehåll men som man kan tolka från Anttilas (1993, s. 32–33) beskrivning av slöjden ovan ingår även andra kunskaper i verksamheten. Både slöjdens och slöjdpedagogikens kunskapsinnehåll kan enligt Lindfors (1991a, 1992) definieras i förhållande till fyra aspekter: en individrelaterad aspekt, en teknologi/estetikrelaterad aspekt, en situationsrelaterad aspekt och en omgivningsrelaterad aspekt. Slöjdpedagogikens deldiscipliner specificerar hurdana fenomen som ingår i respektive (kunskaps)aspekt (se figur 3). (Lindfors 1990, s. 17–33; 1991a, s. 27–32; 1992, s. 39–41.) Även om deldisciplinerna beskriver slöjdpedagogikens forskningsinriktningar och inte läroämnet slöjd direkt, konkretiserar de det potentiella kunskapsinnehållet också i läroämnets kontext. Slöjdpedagogisk forskning inom de olika deldisciplinerna beskriver och utvecklar slöjden som läroämne.



Figur 3. Slöjdens kunskapsaspekter och slöjdpedagogiska deldiscipliner. (Lindfors 1990, s. 17–33; Lindfors 1991a, s. 27–32.)

Som det framgår av beskrivningarna ovan är de kunskaper och färdigheter som behövs för och utvecklas av slöjden både av konkret och av abstrakt natur. För att medvetet kunna

ta hänsyn till de olika, ibland mindre synliga och mindre konkreta aspekterna av slöjdverksamheten och tillämpa kunskaperna mångsidigt under slöjdprocessen ska slöjdaren, eller den som handleder hen, kunna reflektera på en högre nivå. Med utgångspunkt i Habermas (1974) teori har Suojanen (1993a, 1993b) beskrivit slöjdarens förhållningssätt till sina slöjdhandlingar genom en hierarkisk modell som består av olika reflektionsnivåer.

När målet för den edukativa slöjdverksamheten är enkelt kunnande och arbetsglädje, räcker det med att slöjdaren reflekterar på en *teknisk reflektionsnivå*, där material, redskap, tekniker samt produkten är i fokus. På denna nivå upprepar slöjdaren redan existerande tekniker utan ifrågasättande eller problematisering som skulle kunna leda till förmågan att tillämpa det inlärd i helt nya sammanhang. På den följande, *tolkande reflektionsnivån* betraktas slöjdverksamheten samt olika tekniker och material i ett större sammanhang där till exempel de bakomliggande funktionsprinciperna uppmärksammas. Resultatet är skicklighet och estetiska upplevelser. Den högsta, *kritiska reflektionsnivån* handlar om förståelse av och en holistisk syn på slöjdverksamheten. Ekonomiska, sociala, kulturella och etiska överväganden präglar reflektionen och möjliggör även starka estetiska och etiska upplevelser under slöjdverksamheten. (Suojanen, 1993a, s. 188–122; Suojanen, 1993b, s. 247–250.) Slöjdundervisningens mål är att höja elevens reflektionsnivå från det tekniska mot det kritiska och särskilt i gymnasiekontext är målet enligt Suojanen (1998, s. 69–70) att den studerande når upp till den kritiska nivån.

Sammanfattningsvis kan konstateras att den edukativa slöjdverksamheten handlar om inlärningsprocesser som bygger på produktion av konkreta föremål genom elevens hela slöjdprocess och utvecklar en rad olika slags kunskaper. Läroämnets värde i den allmänbildande kontexten kan vidare sammanfattas i den *livskompetens* som ämnet ger. Enligt Kaukinen (2009) omfattar denna tredelade livskompetens arbetslivet, bemästrandet av vardagen och krishanteringen. För *arbetslivskompetensens* del nämner hon innovationsförmågan och företagsamheten¹² som centrala färdigheter som slöjden utvecklar. Ämnet utgör också grunden för vissa yrkesfärdigheter. *Kapaciteten att bemästra vardagen* ökas i slöjden genom lärandet av kunskaper inom konsumentskap, ekonomi och hemvård. Slöjd kan också väcka intresset för hobbyverksamhet som

¹² Med *företagsamhet* i pedagogiska sammanhang menas ofta en personlig egenskap och ett förhållningssätt till livet som innebär kompetensen att omsätta idéer i verksamhet. Begreppet ska i en pedagogisk kontext inte uppfattas hänvisa enbart till företagande eller näringsliv. (Elo, 2015, s. 25.)

erbjuder ”långsam tid” och välmående i den ofta så hektiska vardagen. Handens arbete är inte lika självklart närvarande i vardagen idag som förr i världen men det är fortfarande naturligt att människan upplever en känsla av välbehag av skapande arbete. Därför kan slöjd genom sin antidepressiva inverkan bidra till *krishantering* i livet (Kaukinen, 2009; se även Pöllänen 2006 och Pöllänen 2007).

4.2 Det allmänbildande slöjdämnets historia i Finland

Slöjd som läroämne är först och främst ett nordiskt fenomen och i andra delar av världen ingår delar av ämnets substans i teknologins, konstens, husliga ekonomins eller arbetsfostrans område (Syrjäläinen, 2003, s. 55). Slöjd infördes som obligatoriskt läroämne i det finländska skolsystemet när folkskolan grundades år 1866. Undervisningen var könsfördelad och benämningarna för ämnet var då *handarbete för gossar* och *handarbete för flickor*. Handarbetsämnet skulle förena hand och förnuft, främja viljans fostran, utveckla form- och skönhetssinnet samt främja social och hygienisk fostran. (Lindfors, 1993, s. 33; Lindfors, 1995, s. 18–19.) Vid sekelskiftet påverkades ämnet av den experimentalpsykologiska och mekanistiska fostringssynen vilken betonade lärarcentrerad undervisningsmetodik med färdiga mallar och elevens arbetslust. Bakom de nationella läroplanerna under 1912–1952 rådde ett så kallat aktivitetspedagogiskt synsätt som främjade elevens individuella förmåga och aktiva roll i undervisningsmetodiken. I praktiken hade detta synsätt dock lite inflytelse på den finländska slöjdundervisningen. (Lindfors, 1993, s. 34–35; Nygren-Landgårds, 2003, s. 45–46.)

Efter grundskolans införande på 1970-talet ville man komma bort från ämnets könsbundenhet och nya benämningar *teknisk slöjd* och *textilslöjd* upptogs, officiellt år 1985. Individens personliga behov och förmågor blev viktiga och slöjdfostrans betydelse för såväl manuell som intellektuell, etisk och estetisk utveckling framhövdes. Arbetsområdesprincipen, det vill säga ett individbaserat arbete kring ett gemensamt tema, infördes år 1970, men det imitativa modellslöjdandet kvarstod i praktiken i många skolor. (Lindfors, 1993, s. 1, 36, 73–83; Lindfors, 1995, s. 18–19; Nygren-Landgårds, 2003, s. 52.)

På 1990-talet etablerades slöjd som vetenskapsområde vid universiteten i Finland och den vetenskapliga förankringen syns också i *Grunderna för grundskolans läroplan 1994*, där

den enskilda elevens slöjdprocess är utgångspunkten för slöjdundervisningen. I och med styrdokumentet blev övergången från ett produktcentrerat synsätt mot ett processcentrerat en tydlig utvecklingstrend. Styrdokumentet beskriver slöjd som ett gemensamt läroämne för alla elever med gemensamma mål. Kommunerna och skolorna fick i samband med läroplansgrunderna större flexibilitet att organisera undervisningen och undervisningens indelning i teknisk slöjd och textilslöjd behölls i praktiken. I läroplansgrunderna 1994 tas samhällets krav på färdigheter som behövs i den alltmer teknologiserade världen upp i samband med slöjden. (Nygren-Landgårds, 2003, s. 56–57.)

Det nya millenniets första styrdokument *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004* tar upp slöjdens koppling till andra läroämnena och till företagsamhetsfostran. Elevens roll som en självständig, innovativ slöjdare som kan utvärdera sin slöjdprocess lyfts fram. Trots att ämnet behandlas i dokumentet som ett läroämne med allmänna mål presenteras skilda innehåll för textilslöjd och teknisk slöjd. (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 240–244.) Beskrivningen av ämnets enhetlighet lämnar utrymme för tolkning av hur undervisningen i praktiken ska ordnas i förhållande till de två slöjdarterna: ”Undervisningen omfattar det innehåll i både teknisk slöjd och textilslöjd som är gemensamt för alla elever, utöver vilket eleven också kan ges möjlighet att enligt intresse och fallenhet fördjupa sig antingen i teknisk slöjd eller i textilslöjd” (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 241).

De senaste nationella läroplansgrunderna för grundläggande utbildningen *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* betonar den långsiktiga, innovativa arbetsprocessens betydelse för individen. Utöver liknande aspekter som finns med i det föregående styrdokumentet från 2004 har experimenterande arbetssätt, informations- och kommunikationstekniken samt en generell livskompetens fått utrymme i läroämnets beskrivning. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 146–148, 268–273, 430–433.) Slöjd beskrivs som ett läroämne och den enda hänvisningen till den tidigare indelningen i två skilda slöjdarter är konstaterandet om att arbetssätten är ”typiska för teknisk slöjd och textilslöjd” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 27) eller ”typiska för tekniskt arbete och textilarbete” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 148, 432).

Till gymnasietts lokala läroplaner kom slöjden i samband med förnyelsen av gymnasieutbildningen på 1990-talet. Undervisningsministeriet tillsatte en arbetsgrupp för utvecklande av studentexamen år 1992 och i sitt betänkande (Undervisningsministeriet, 1993) lyfte den upp konst- och färdighetsämnena som ett relevant komplement för

gymnasiestuderandes slutbedömning. Arbetsgruppen menade att bedömningsformen av kunskaper i konst- och färdighetsämnen inverkar på hur ämnen värderas och hurdana val studerande gör. På basis av kommittébetänkandet startades år 1995 utvecklingsarbetet för att skapa nationellt tillämpbara bedömningskriterier för konst- och färdighetsämnen, samt sätt att verkställa dessa. Arbetet styrdes av tanken om att bedömningen skulle realiseras som en kompletterande diplombilaga för gymnasiets slutbetyg samt att diplomarbetet skulle vara frivilligt både för studerande och för gymnasier. (Opetushallitus, 2011, s. 5, 7–8.)

Enligt undervisningsministeriets arbetsgrupps förslag blev det från och med läsåret 1999–2000 möjligt för alla gymnasier att erbjuda möjligheten att avlägga ett diplom i sex konst- och färdighetsämnen: gymnastik, musik, bildkonst, teater och drama, huslig ekonomi och slöjd. Senare lades dans och media till. Eftersom tidigare prestationer i ämnet ingår i kraven för avläggandet av gymnasiediplom blev det i samband med införandet av diplomerna möjligt för gymnasierna att också erbjuda annan undervisning i slöjd. (Opetushallitus, 2011, s. 8; Opetushallitus, 2017.)

Fram till 2015 nämndes slöjd dock inte som läroämne i de nationella läroplansgrunderna för gymnasieutbildning. I grunderna för gymnasiets läroplan 2004 konstateras bara att kurser som tillhör gymnasiediplom i konst- och färdighetsämnen kan ingå i gymnasiets tillämpade kurser och att Utbildningsstyrelsen ger ut instruktioner om avläggandet av gymnasiediplomet (Utbildningsstyrelsen, 2003, s. 17, 252). Slöjdlärarnas förbund TOL r.f. och TAO r.f. gjorde år 2013 en framställan (Hytti & Kokkonen, 2013) om att slöjdämnet skulle få en officiell ställning bland gymnasiets läroämnen genom att dess mål och innehåll skulle definieras i de nationella grunderna för gymnasiets läroplan. Målet var att förenhetliga slöjdundervisningen och avläggandet av gymnasiediplomet samt att förstärka slöjdens ställning som en del av det allmänbildande gymnasiet. (Hytti & Kokkonen, 2013.) I de nyaste läroplansgrunderna från år 2015 nämns slöjd för första gången som läroämne, dock utan en liknande ämnesbeskrivning för undervisningens mål och innehåll som finns för de obligatoriska läroämnena. Gymnasieslöjdens nuläge beskrivs närmare i kapitel 5.

4.3 Slöjdarter och mångmateriell slöjd

Slöjdämnets historia har sin början i hemmens könsbundna slöjdverksamhet som utvecklades först till pojkarnas och flickornas skilda läroämnen och sedan till i teorin könsneutrala slöjdarter som ändå lockade till sig elever först och främst enligt den traditionella könsindelningen (se avsnitt 4.2 samt Porko-Hudd & Åbacka, 2011, s. 69–72; Lindfors, Marjanen & Jaatinen, 2016). En viktig orsak till varför de två slöjdarterna sedan grundskolans läroplansförnyelse 1994 har slagits ihop till ett gemensamt slöjdämne och indelningen i allt större grad avlägsnats från ämnets beskrivning i styrdokumentet är enligt Hilmola och Autio (2017, s. 40) att man har strävat efter att också i praktiken skapa ett könsneutralt slöjdämne. I lagen om grundläggande utbildning (1998/628 11§) och i de nationella läroplansgrunderna talas det nuförtiden om slöjd som ett övergripande namn utan att skilja mellan slöjdarterna vid benämningen av läroämnet.¹³

I läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 27, 148, 432) skiljer man ändå mellan arbetssätt som är typiska för *teknisk slöjd* och *textilslöjd*. Indelningen i två slöjdarter är grundläggande även i olika strukturer och praktiker ute på fältet, vilket syns i att undervisningsutrymmen för de två slöjdarterna i skolorna oftast är helt skilda och olika lärare ansvarar för undervisningsinnehållet beroende på slöjdart (Syrjäläinen, 2003, s. 55–56; Porko-Hudd & Åbacka, 2011, s. 75; Lindfors m.fl., 2016, s. 89). Lärarnas specialisering oftast endast i en slöjdart förklaras av lärarutbildningarnas struktur som bygger på specialisering i en slöjdart. Orsaken till att lärarutbildningarna har varit organiserade som slöjdartsspecifika utbildningslinjer förklaras åtminstone delvis av att universiteten utbildar slöjdlärare även för samhällets andra områden än enbart den grundläggande utbildningen (se Helsingin yliopisto, 2018; Itä-Suomen yliopisto, 2018b; Turun yliopisto, 2018a; Åbo Akademi, 2018). I beskrivningen av huvudämnet slöjdvetenskap på Åbo Akademis webbplats synliggörs skillnaden mellan de olika slöjdarterna på följande sätt:

Du som studerar slöjdvetenskap med inriktning på antingen teknisk slöjd eller textilslöjd lär dig förmedla tidsenligt slöjdekunskaper till barn, ungdomar och vuxna,

¹³ Här diskuteras slöjdämnet i den grundläggande utbildningen eftersom slöjd i gymnasiet inte har en lika lång historia eller en i lika stor grad etablerad ställning. Gymnasieslöjd har dessutom inte beforskats på en högre akademisk nivå i förhållande till kön, indelning i slöjdarter eller mångmateriell utvecklingstrend. (Se avsnitt 4.2 och 5.1.) Eftersom gymnasiets lärokurs bygger på kunskaperna från grundläggande utbildningen kan situationen inom den grundläggande utbildningen ändå anses vara relevant att ta upp i detta sammanhang.

både i form av traditionella metoder och nya teknologier. Ifall du riktar in dig på teknisk slöjd i dina studier lär du dig arbeta med trä, metall och olika kompletterande material, och får även kunskaper i elteknik, maskiner och mekanik. Du som läser textilslöjd får lära dig om konsthandarbete, garnteknologi, sömnads- och beklädnadsteknologi samt materiallära. Båda inriktningarna ger dig även insikter i formgivning och produktplanering samt människans påverkan på miljö. (Åbo Akademi, 2018.)

Enligt beskrivningen ovan handlar tekniska slöjden om arbete med hårda material samt kunskaper från el- och maskinteknikens område medan textilslöjdens tekniker hör ihop med mjuka material som garn och tyg. Benämningarna för de två slöjdarterna har förekommit också på andra universitets webbplatser i samband med presentationen av slöjdläroarbete (se Itä-Suomen yliopisto, 2018a; Turun yliopisto 2018a). Inriktningarna har dock förändrats så att indelning i två slöjdartsspecifika linjer inte längre är en norm år 2018. Linjen vid Östra Finlands universitet heter *monimateriaalinen käsityö* (mångmateriell slöjd) och omfattar innehåll från båda slöjdarterna (Itä-Suomen yliopisto, 2018b). På Åbo universitets webbplats talas det om behärskning av kunskaper som ett mångmateriellt slöjddämne förutsätter (Turun yliopisto, 2018b). Beskrivningen av slöjdläroarbete på Helsingfors universitets webbplats innehåller varken begreppen textilslöjd och teknisk slöjd eller information om särskild betoning i en slöjdart (Helsingin yliopisto, 2018). Alla fyra universitet som utbildar slöjdlärare har redan reformerat eller håller på att reformera utbildningen så att den innebär en mångmateriell inriktning (Porko-Hudd, Pöllänen & Lindfors, 2018, s. 32; se även Studieinfo.fi, 2018).

Slöjddämnet i de nationella läroplansgrunderna för grundläggande utbildning (Utbildningsstyrelsen, 2014) är inte per definition delad i två slöjdarter utan kan tolkas vara edukativ slöjdverksamhet där olika material samt tekniker samexisterar och kan beroende på synsätt kombineras till olika grad. Begreppet *mångmateriell slöjd* används för att beskriva synsättet. Det kan dock definieras på olika sätt. Begreppet har inte fått en etablerad, vetenskaplig definition, eftersom det är relativt nytt i ett pedagogiskt sammanhang och den starka kulturhistoriska och ämnesteknologiska grund som slöjdarternas indelning har styr många slöjdpedagogers tankesätt (se Porko-Hudd & Åbacka, 2011, s. 75).

När slöjddämnet beskrivs som mångmateriellt förutsätter tolkningen av begreppet en ställningstagande till läroämnets ontologiska grund. Betraktat mot läroämnets historiska bakgrund (se avsnitt 4.2) kan man skilja mellan tre synsätt på hur slöjd definieras i

förhållande till de använda materialen. Det första synsättet, *två slöjdämnen*, är att uppfatta de två slöjdarterna som två helt skilda ämnen som dels på grund av materialens olika slags egenskaper är så väsentligt olika att det inte är meningsfullt att betrakta dem som varianter av samma läroämne. Detta synsätt har en koppling till folkskolans två könssegregerade slöjdämnen. I en modern, könsneutral form kommer det fram i den aktuella samhällsdebatten bland annat i Ojanen och Rastas ställningstagande (2018a) där de kritiserar mångmateriell slöjd samt tekniska slöjdens nedmontering och föreslår att slöjdarterna återigen borde skiljas åt till två skilda läroämnen i grundskolan (Ojanen & Rastas, 2018a, s. 13).

Det andra synsättet på slöjd, *ett slöjdämne med två slöjdarter*, betonar slöjdarternas gemensamma vetenskapliga grund och är i linje med läroplansgrunderna för grundskolan från 1994 och 2004 (se Utbildningsstyrelsen, 1994; Utbildningsstyrelsen, 2004). Slöjdarternas minsta gemensamma nämnare är att verksamheten handlar om formgivning av produkter under en slöjdprocess (Porko-Hudd & Åbacka, 2011, s. 75) vilket utgör kopplingen mellan de två materialinriktningarna. Bearbetning av hårda och mjuka material kan hållas skilt, liksom man har gjort enligt traditionen, men slöjdarterna ses ändå som varianter av samma fenomen. Det finns tillräckligt med gemensamma principer så att undervisningen kan ordnas med gemensamma övergripande mål och arbetsområden.

Det tredje, ur grundskolesynvinkeln mest progressiva sättet att definiera slöjd är att tala om slöjdverksamhet där material och tekniker kombineras fördomsfritt och innovativt utgående från ett problem så att slutprodukten inte nödvändigtvis kan identifieras med någondera av de traditionella slöjdarterna (se t.ex. Lindfors m.fl., 2016). En stor del av industriellt tillverkade föremål i vår omgivning är på detta sätt mångmateriella, vilket förespråkar ett liknande betraktelsesätt av slöjdämnet. Den här typen av uppfattning av slöjd kallar jag för *mångmateriell fusionssyn på slöjd*. Synsättet motsvarar de sätt att organisera slöjdundervisningen på som enligt Lindfors m.fl. (2016, s. 92–93) är i linje med läroplansgrundernas 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) anvisningar och ideal om mångmaterialitet.

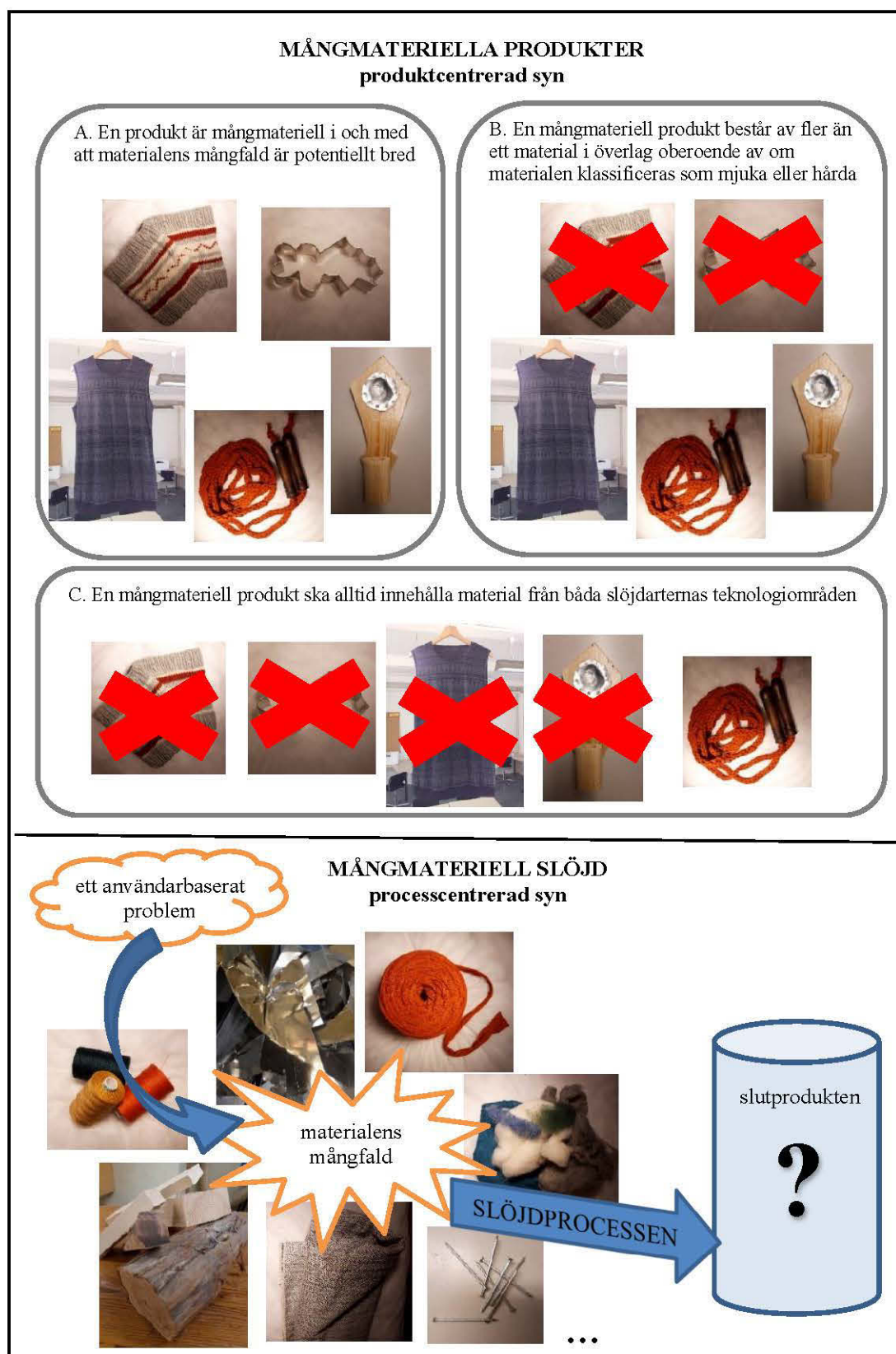
Mångmaterialitetens införande i läroplansgrunderna tillsammans med en samtidig förnyelse av slöjdämnets timfördelning har väckt livlig debatt bland slöjdlärare. I och med att benämningen mångmateriell slöjd infördes i läroplansgrunderna 2014 förnyades också timfördelningen så att årsveckotimmar flyttades från grundskolans högsta årskurser till

de lägsta (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 302; Statsrådets förordning 2012/422) vilket har varit en påverkande faktor i förminskningen av högstadielärarnas undervisningstimmar. Som följd av detta har en del slöjdlärare under läsåret 2017–2018 uttryckt sin oro för en upplevd försämrade arbetssituation i sociala medier, exempelvis i slöjdlärarnas slutna Facebook-grupp Käsityön OPS 2016, samt i publicerade debattinlägg och ställningstaganden. Mångmaterialiteten och dess för- och nackdelar har blivit debattens kärna. (Se t.ex. Ojanen & Rastas, 2018a; Ojanen & Rastas, 2018b; Kaski, 2018; Kojonkoski-Rännäli, 2018; Laes, 2018.) De olika utgångspunkterna i att tolka vad begreppet mångmaterialitet innebär syns i debatten och visar ett behov av mer teoretisk diskussion om fenomenet i en akademisk kontext.

Till exempel Hiltunen (2018) har synliggjort tolkningarnas mångfald i en projektpresentation där han skissar tre tolkningar av begreppet *mångmateriell*: 1) samma produkt innehåller många material, 2) samma projekt kan genomföras på olika sätt med olika material och 3) slöjd i allmänhet omfattar många material. För att kunna diskutera begreppet mångmateriell slöjd anser jag det vara centralt att skilja mellan om det mångmateriella tankesättet uppfattas som att många material i en produkt är ett mål i sig eller som att det mångmateriella tankesättet medför värdefulla inlärningsmål även utöver det materiella. Det är med andra ord relevant att vara tydlig med om man talar om mångmateriella produkter eller mångmateriell slöjd. Bakom dessa två synsätt som illustreras i figur 4 kan tänkas ligga frågan om slöjddämnets övergripande mål och väsen: ligger slöjdundervisningens fokus på produkt i det historiska slöjddämnets anda eller på process som i läroplansgrunderna sedan 1990-talet (se avsnitt 4.1 och 4.2).

Om fokuset ligger på produkten kan mångmaterialiteten i en edukativ kontext innebära att a) materialens mångfald bland olika slöjdprodukter är potentiellt bred även om en produkt skulle bestå av endast ett material, b) en mångmateriell produkt består av fler än ett material i överlag oberoende av om materialen klassificeras som mjuka eller hårda eller c) en mångmateriell produkt ska alltid innehålla material från båda slöjdarternas teknologiområden, det vill säga både mjuka och hårda material, för att vara mångmateriell. Om uppfattningen om ett mångmateriellt slöjddämne byggs på *den produktcentrerade synens* tolkningslinjer b eller c är slutsatsen att enkla stickade benvärmare eller en pepparkaksform av bleckplåt inte är godkända slöjdprodukter i skolan. Alternativ a däremot ger utrymme för obegränsade tolkningsmöjligheter vilket gör även den historiska skarpt tudelade skolslöjden mångmateriell. Resonemanget visar

att om begreppet mångmateriell definieras utifrån den produktcentrerade synen medför det inte en meningsfull, ny synvinkel på den akademiska diskussionen om edukativ slöjd.



Figur 4. Mångmaterialitetens två tolkningslinjer.

Den processcentrerade synen på slöjd som edukativ verksamhet utgör ämnets ontologiska motivering i en akademisk, slöjdpedagogisk kontext oberoende av slöjdart, och de två slöjdarterna har därmed sedan slöjdpedagogikens införande som vetenskapsdisciplin uppfattats som två varianter av samma fenomen (se definitionen av mångmateriell fusionssyn på slöjd ovan samt avsnitt 4.2 om slöjdämnets historiska utvecklingslinjer). Mot denna bakgrund är det meningsfullt att betrakta även mångmaterialiteten snarare utifrån *en processcentrerad* än en produktcentrerad synvinkel i diskussioner som berör användning av begreppet i läroplansgrunderna. Mångmaterialitetens ideal betyder då att slöjd är mångmateriell när den innovativa slöjdprocessen inte förhindras av traditionsstyrd begränsning till vissa material. Den tidigare nämnda mångmateriella fusionssynen på slöjd bygger på processcentrerat tänkande.

Lindfors m.fl. (2016) talar om mångmateriell slöjd i betydelsen holistiska, hela slöjdprocesser både inom mjuka och hårda materials tillämpningsområden. Enligt dem utgår processen från ett användarbaserat problem som styr de använda materialens mångfald i formgivningsuppgiften och i slutprodukten. Fokus borde varken ligga i avskiljningen mellan slöjdarterna eller i en tvångsmässig kombination av olika slags material. Istället borde elevens kreativitet, ändamålsenliga val och ett användbart slutresultat vara det centrala. (Lindfors m.fl., 2016, s. 87, 91.) Lindfors m.fl. (2016, s. 92–93) presenterar fyra modeller för hur mångmateriell slöjdundervisning kan genomföras i praktiken. Modellerna heter 1) slöjd med samma innehåll (fin. samansisältöisen käsityön malli), 2) från tillverkningsteknologier till produktplanering (fin. valmistusteknologioista tuotesuunnitteluun -malli), 3) från idé till produkt (fin. ideasta tuotteeksi -malli) och 4) innovationsslöjd (fin. innovaatiokäsityön malli).

Modellen *slöjd med samma innehåll* innebär att eleverna studerar i ett halvt år i textilslöjdens och i ett halvt år i tekniska slöjdens lärmiljöer med motsvarande teknologier och material. Arbetssättet kan tolkas tekniskt uppfylla läroplansgrundernas krav om mångmateriell slöjd men den förmedlar en dikotom uppfattning av den materiella världen. I denna modell begränsas problemlösningen av materialens art. I modellen *från tillverkningsteknologier till produktplanering* skaffar eleverna sig först ämnesteknologiska kunskaper genom produktplaneringsprojekt inom båda slöjdarternas områden för att sedan kunna genomföra ett eget mångmateriellt projekt. Modellen möjliggör mångmateriell undervisning i traditionella lärmiljöer. Modellen *från idé till produkt* handlar om ett gemensamt problem som eleverna får lösa enligt egna kreativa

planer med valfria material och tekniker. Slöjdprocessens produktplaneringsfas innehåller experiment med material och tillverkningsteknologier och i utvärderingen kan användbarheten av olika materiella lösningar diskuteras i gruppen. *Innovationsslöjd*-modellen utgår från ett autentiskt, gärna elevstyrt problem som löses genom en iterativ, kreativ och uppfinningsrik innovationsprocess. Slutresultatet är en teknologiskt högklassig lösning som bygger på elevernas egna idéer och experiment. (Lindfors m.fl., 2016, s. 92–93.)

Det praktiska förverkligandet av undervisningsmodeller som motsvarar fusionssynen på mångmateriell slöjd är inte en direkt följd av läroplansgrundernas 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) ikraftträdande. Elevernas och lärares tidigare erfarenheter verkar styra deras förhållning till slöjdundervisning i icke-könssegregerade blandgrupper (Porko-Hudd & Åbacka, 2011, s. 75–76) och detsamma kan antas gälla för attityder mot mångmaterialitet när den definieras utifrån fusionssynen på slöjd. Den ovannämnda pågående samhällsdebatten stöder detta antagande. Mångmateriell slöjd enligt fusionssynen kräver samlärarskap och nya slags studiemiljöer. Först och främst handlar det om ett nytt slags tänkande och huvudsaken är lärarnas förmåga att stödja och handleda en holistisk slöjdprocess med utgångspunkt i ett individuellt behov eller i ett individuellt problem. (Jaatinen, Ketamo & Lindfors, 2017, s. 33; Lindfors m.fl., 2016.) För att eleverna ska kunna förstå vad slöjd som helhetsprocess är behöver de lärarens hjälp och lärarna verkar enligt Jaatinen m.fl. (2017, s. 46) vara i behov av stöd i tillämpningen av de nya nationella läroplansgrundernas ideal.

5 Slöjd i gymnasiet

Detta kapitel handlar om läroämnet slöjd i gymnasiet under undersökningstillfället. Först ges en överblick över hur slöjd synliggörs i det nationella styrdokumentet för gymnasieutbildning. Därefter beskrivs gymnasiediplom som spelar en central roll för gymnasieslöjdens existens (se avsnitt 4.2). Till slut presenteras slöjdlinje i samband med diskussionen om slöjd som gymnasiets sätt att profilera sig.

5.1 Gymnasieslöjd i det nationella styrdokumentet 2015

Gymnasiestudierna består av obligatoriska, fördjupade och tillämpade kurser. De fördjupade kurserna är valfria och utgör en fortsättning på och en fördjupning av de obligatoriska kurserna. De tillämpade kurserna är ”metodkurser, av samma eller någon annan utbildningsanordnare ordnade yrkesinriktade studier, integrerade kurser som innehåller stoff från olika ämnen, eller andra studier som lämpar sig för gymnasiet” (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 17). Dessa är också valfria och antingen nationella eller lokala. De nationella tillämpade kurserna beskrivs i läroplansgrunderna och omfattar gymnasiediplom i olika ämnen samt ämnesövergripande konstkurser. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 17, 227–231.)

För att kunna avlägga gymnasiediplom i slöjd ska den studerande ha avlagt två andra gymnasiekurser i slöjd. Slöjd i gymnasiet är ändå inte detsamma som slöjd med gymnasiediplom som mål vilket betyder att den studerande kan avlägga andra kurser i ämnet även om hen inte avser att avlägga diplomkursen. I de nationella grunderna för gymnasiets läroplan nämns slöjdämnet endast i samband med gymnasiediplom. Slöjdämnet, liksom de andra icke-obligatoriska diplomämnen, har med andra ord inte helt fått en sådan likvärdig ställning bland gymnasiets andra läroämnen som slöjdläraryrket gjorde en framställning om år 2013 (se Hytti & Kokkonen, 2013). Som gymnasieämne saknar slöjd en beskrivning av undervisningens mål och innehåll på nationell nivå. Alla obligatoriska gymnasieämnen däremot beskrivs i respektive kapitel i läroplansgrunderna, både vad gäller ämnets övergripande mål och innehållet i enstaka nationella kurser.

Den enda slöjdkursen i de nationella läroplansgrunderna är den nationella tillämpade kursen *Gymnasiediplom i slöjd (SDGD3)* vars beskrivning är läroplansgrundernas enda sektion som beskriver slöjdämnet:

Kursens mål är att den studerande under gymnasietiden genom en särskild prestation visar sitt kunnande i och sitt intresse för slöjd. Målet för gymnasiediplomet i slöjd är att den studerande utvecklar sin förmåga att självständigt planera och framställa slöjdprodukter av hög kvalitet samt bedöma sitt kunnande. Det centrala innehållet i kursen ska basera sig på den uppgift och idé som den studerande valt, planerings- och framställningsprocessen samt en självvärdering av dem. Gymnasiediplomet i slöjd omfattar en slöjdprodukt eller ett slöjdalster och en portfölj som beskriver planerings- och framställningsprocessen samt självvärderingen. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 228.)

Diplomkursens mål är att den studerande visar och utvecklar självständigt kunnande i planering och framställning av slöjdprodukter samt självvärderingsförmåga. Djupgående kunskap och målinriktat arbete under en längre period samt kunskaper från hobbyverksamhet lyfts fram i styrdokumentet tillsammans med förmågan att tänka, skapa, tolka och värdera. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 228.)

Utöver diplomkursen kan slöjd tänkas ingå som ett möjligt ämne i de så kallade ämnesövergripande kurserna i konststudier som också är nationella tillämpade kurser. Slöjd nämns inte bokstavligen i samband med dessa men kan ingå i kurserna eftersom det handlar om ämnesövergripande kurser som ska ”bredda och kombinera undervisningen i musik, bildkonst och andra enligt läroplanen fastställda konstämnen”. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 230–231.)

Förutom de nationella tillämpade kurserna som nämns i läroplansgrunderna kan utbildningsanordnarna erbjuda lokala tillämpade kurser som saknar av Utbildningsstyrelsen fastställda beskrivningar. Prestationer i minst två sådana krävs för att den studerande kan avlägga diplomkursen. Gymnasiekurser i slöjd kan enligt Utbildningsstyrelsens anvisningar förverkligas också som självstudier och andra utbildningsanordnares kurser kan tillgodoräknas som en gymnasiekurs. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 17; Utbildningsstyrelsen, 2017a, s. 6–7.)

5.2 Gymnasiediplom i slöjd

Gymnasiediplomen är komplement till de kunskaper som framgår av avgångsbetyget från gymnasiet och studentexamensbetyget (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 227). De nationella

grunderna för gymnasiet läroplan innehåller ett avsnitt med en gemensam beskrivning av diplomets mål i alla ämnen. Diplomets syfte är att ”ge den studerande möjlighet att visa en specialkompetens och ett specialintresse genom ett arbete som den studerande utfört och utvecklat under en längre period” (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 227). Utöver den allmänna diplombeskrivningen finns det en ämnesvis diplomkursbeskrivning för varje diplomämne (se citat s. 40 i avsnitt 5.1 för slöjdens diplomkurs). Som komplement för läroplansgrundernas beskrivningar har Utbildningsstyrelsen publicerat *Anvisningar för gymnasiediplomet i slöjd för studerande som inlett sina gymnasiestudier efter 31.7.2016*, ett nationellt styrdokument för avläggandet av gymnasiediplom i slöjd (Utbildningsstyrelsen, 2017a). Vid brist på omfattande beskrivning av slöjdens uppdrag i läroplansgrunderna kan detta dokument anses vara centralt för definitionen av gymnasieslöjden i ett nationellt perspektiv (se Mäkinieni, 2018).

Förutom i slöjd kan gymnasiediplom avläggas i huslig ekonomi, bildkonst, gymnastik, mediekunskap, musik, dans samt teaterkonst, och det är upp till utbildningsanordnaren att besluta om och i vilka ämnen möjlighet att avlägga diplom erbjuds. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 245; Utbildningsstyrelsen, 2017a, s. 6–7; Opetushallitus, 2017.) Av Utbildningsstyrelsens rapport från år 2011 framgår att möjligheten att avlägga gymnasiediplom har erbjudits mest i de konst- och färdighetsämnen som nämns i *Statsrådets förordning om de allmänna riksomfattande målen för och timfördelningen i den utbildning som avses i gymnasielagen (2002/955)*, det vill säga i bildkonst, gymnastik och musik. Detsamma gäller för avläggandet av diplom. (Opetushallitus, 2011, s. 14, 43.)

När gymnasiediplomet utvecklades ansågs det vara meningsfullt att bedöma prestationer i konst- och färdighetsämnen under en längre tid för att möjliggöra skapande arbete på krävande nivå och därför måste den studerande ha tidigare kursprestationer i ämnet innan hen kan avlägga gymnasiediplomet (Opetushallitus, 2011, s. 7). För slöjdens del ställde ämnets processkaraktär också krav för ett bedömningssätt som utvärderar prestationen under en längre period (Suojanen, 1996, s. 332). Vad gäller diplom i slöjd är kravet två tidigare kurser i ämnet före diplom. Nuförtiden avläggs gymnasiediplomet som en nationell tillämpad kurs men utbildningsanordnaren beslutar själv hur kursen ordnas i praktiken. (Utbildningsstyrelsen, 2017a, s. 6–7.)

Tidigare var det inte ett måste att ordna en separat diplomkurs för avläggandet av diplom och läsåret 2008–2009 erbjöds en diplomkurs i slöjd endast i 29% av de

gymnasier där möjlighet att avlägga diplom fanns. Andra sätt att avlägga diplom var självständigt arbete och arbete i samband med en annan gymnasiekurs. Det finns inte färsk statistik om avläggandet av gymnasiediplom men under våren 2010 var det möjligt att avlägga gymnasiediplom i slöjd i 69 (18,4%) av de gymnasier¹⁴ som deltog i Utbildningsstyrelsens undersökning. Möjligheten att avlägga diplom i slöjd erbjöds i alla landskap men flitigast avlades de i Nyland, i Birkaland samt i Södra Österbotten. I 17,4% av de deltagande gymnasierna avlades diplom i slöjd varje läsår. (Opetushallitus, 2011, s. 9, 14, 17, 19, 27, 29). Under de senaste åren verkar gymnasiediplom i slöjd inte avläggas så flitigt som tidigare: Textilläraryrket TOL r.f. har på basen av ansökningar beviljat stipendier för diplomprestationerna i slöjd senast år 2015 (Käsityön lukiodiplomit, 2018; Vuolas, 2018).

Diplomet i slöjd avläggs utgående från nationella uppgifter som Utbildningsstyrelsen publicerar läsårsvis, i slutet av föregående läsår. Diploms målsätt är att den studerande lär sig behärska en slöjdprocess i sin helhet. (Utbildningsstyrelsen, 2017a, s. 8.) Diplomarbetet består av en slöjdprodukt eller ett slöjdalster och en portfölj där den studerande beskriver sin planerings- och framställningsprocess samt själv utvärderar sin process (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 228; Utbildningsstyrelsen, 2017a, s. 7). Den studerande ska själv formulera sina mål och göra upp en arbets- och tidsplan samt ansvara för sin slöjdprocess. Det är också möjligt att avlägga diplom som en del av ett större grupparbete. Lärarens roll är att handleda i planeringsskedet, följa upp arbetet och bedöma diplom. (Utbildningsstyrelsen, 2017a, s. 8–9). Stöd- och handledningsmaterial finns att tillgå på Utbildningsstyrelsens webbplats (Opetushallitus, 2017).

Kraven och kriterierna för diplomprestationer i varje ämne kommer från Utbildningsstyrelsen men bedömningen sköts av gymnasierna lokalt (Opetushallitus, 2011, s. 8). Diplomarbetet i slöjd bedöms av läraren tillsammans med en sakkunnig utomstående person och bedömningsskalan är 4–10 (Utbildningsstyrelsen, 2017a, s. 10). Bedömningen görs på Utbildningsstyrelsens bedömningsblankett där ett vitsord ges för tre olika delområden av arbetet: planeringsprocessen, tillverkningsprocessen samt slöjdprodukten eller alstret. På basis av de tre delvitsorden föreslås ett vitsord för hela diplom. Föremål för bedömningen av planeringsprocessen är uppställande av mål,

¹⁴ 85,2 % av landets dåvarande gymnasier var representerade i undersökningen (Utbildningsstyrelsen, 2011, s. 14).

idéutveckling och planering. För tillverkningsprocessens del bedöms resurshantering, processhantering och självvärdering. Slöjdprodukten eller -alstret bedöms utifrån dess kulturella dimension och teknologiska dimension. (Utbildningsstyrelsen, 2017a, s. 11–14; Utbildningsstyrelsen, 2017b.)

Förutom att erbjuda en möjlighet för den studerande att visa sin specialkompetens har gymnasiediplomet från början haft som uppgift att ge fördel vid antagningen till fortsatta studier inom utbildningar där kunskaper i ämnet i fråga har en central roll (Opetushallitus, 2011, s. 8; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016, s. 37–38). Det har dock konstaterats att diplomerna inte utnyttjas fullt ut i detta avseende (Opetushallitus, 2011, s. 43). Av Undervisnings- och kulturministeriets rapport år 2016 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016, s. 38–39) framgår att gymnasiediplom har gett de ansökande extrapoäng vid antagningsproceduren till slöjdläroarutbildningen vid Helsingfors universitet och vid Åbo universitet samt till klassläroarutbildningen vid Tammerfors universitet och kunnat ersätta en av förhandsuppgifterna vid ansökning till fakulteten för konst och formgivning vid Lapplands universitet. Vid yrkeshögskolornas intagning verkar diplomerna inte ha uppmärksamats. Avläggandet av diplomerna kan trots allt anses ge den studerande färdigheter som kan vara till nytta i fortsatta studier. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016, s. 38–39.)

Även om gymnasiediplomet i första hand riktar sig till att gagna dess avläggare kan det bidra till hela skolgemenskapens sammanhållning och trivsel i och med att diplomarbeten kan uppmärksammas i gymnasiet på olika sätt som gör dem synliga för andra, till exempel i form av utställningar (Opetushallitus, 2011, s. 31). I rektors och läroars enkätsvar i utredningen om avläggandet av olika slags gymnasiediplom åren 2008–2010 framkom att gymnasiediplomets fördelar ansågs vara flera. Möjligheten att visa sina specialkunskaper och intresse för ämnet i fråga och därmed få bättre kunskaper och antagningspoäng med tanke på fortsatta studier nämndes som en. Motivationen, allmänna studiefärdigheter och självbedömningskunskaper samt förmåga för självständigt, långsiktigt arbete ansågs förbättras genom diplomarbetet, och det ansågs spela en viktig roll för intresset för fortsatta studier inom ämnesområdet. Avläggandet av gymnasiediplom kunde även vara till nytta i samband med till exempel ansökning av sommarjobb. Enligt utredningen drar också gymnasierna nytta av gymnasiediplomet som kan fungera som positiv reklam för läroanstalten och berika undervisningen. (Opetushallitus, 2011, s. 32.)

Utbildningsstyrelsens utredning om avläggandet av gymnasiediplom (2011) visade även att gymnasiepersonalen i regel inte upplevde problem med diplommet. De problem som nämndes var schemamässiga faktorer och det ringa antalet studerande som hade visat intresse för att avlägga diplommet. De utvecklingsförslag som respondenterna gav gällande gymnasiediplomet handlade om att göra diplommet synligare och att öka dess nytta för studerande. (Opetushallitus, 2011, s. 33–34.) Med tanke på det förstnämnda kan situationen förändras i och med den nya gymnasielagen. I den nya gymnasielagen som är resultatet av gymnasiereformarbetet år 2018 vidgas gymnasiediplomen nämligen att beröra också andra läroämnegrupper än endast konst- och färdighetsämnen (HE 41/2018 vp, s. 48–49; RSv 57/2018 rd).

5.3 Slöjdprofilering och slöjddlinje

Gymnasierna har möjlighet att profilera sig genom att erbjuda studerande lokala fördjupade och tillämpade kurser inom ramen för den nationella timfördelningen för gymnasieutbildningen. Detta innebär att till exempel specialisering i slöjdamnet, som inte nämns i Statsrådets förordning om timfördelningen (Statsrådets förordning 2014/942 9 §), är möjligt (se avsnitt 2.2). Specialiseringen i slöjd kan förverkligas antingen genom ett brett kursutbud eller genom att erbjuda möjligheten att endast avlägga gymnasiediplomet i slöjd. Även möjligheten att endast kunna avlägga gymnasiediplom kan vara en viktig faktor vid val av gymnasium eftersom slöjd överhuvudtaget inte erbjuds i många gymnasier. I en del gymnasier har man valt att inkludera flera kurser i ämnet i den lokala läroplanen och i vissa gymnasier, till exempel i Tammerkosken lukio i Tammerfors och i Tiirismaan lukio i Lahtis, har studerande haft möjligheten att gå en särskild slöjddlinje (Nuori-x Lahden seudun nuorisoportaali, 2012; Järä & Väkiparta, 2013b; Tammerkosken lukio, 2015).

På Tiirismaan lukios hemsida talas det inte längre om en slöjddlinje och i den kommunala läroplanen nämns ämnet bara i samband med diplomkursen (Tiirismaan lukio, 2018; Lahden kaupunki, u.å.) men av läroplanen 2016 för Tammerkosken lukio framgår att slöjddlinjen fortfarande existerar som en lokal betoning som hittills har haft en särskild intagning. Kurserna på slöjddlinjen består av 23 tillämpade kurser varav slöjddlinjens studerande måste avlägga minst sex kurser. Fem kurser är obligatoriska för alla på linjen och den sjätte får de studerande välja från resten av kursutbudet: åtta kurser med tekniska

slöjdens innehåll, åtta med textilslöjdens och en projektkurs samt en gymnasiediplomkurs. Kursbedömningen registreras med en påteckning och studerande inom slöjdlinjen har möjlighet att få ett separat betyg med vitsord för sina kursprestationer. De valfria kurserna är öppna även för gymnasiets andra studerande. (Tammerkosken lukio, 2016, s. 11, 21, 341–342, 345, 347.) Kursavgift ingår i alla kurser. (Tammerkosken lukio, 2015, s. 61–64.)

Slöjdlinjen, liksom gymnasiernas andra lokala betoningar, följer den nationella timfördelningen för gymnasieutbildning men vid sidan av den existerar en timfördelning för en särskild utbildningsuppgift (se avsnitt 2.2). Tammerkosken lukio har tidigare haft två särskilda linjer utöver den allmänna gymnasielinjen: en bildkonstlinje som har haft status av en särskild utbildningsuppgift och slöjdlinjen som presenterades i det föregående stycket (Tammerkosken lukio, 2015; Tammerkosken lukio, 2016). Linjen för slöjd har alltså inte haft en nationellt erkänd särskild uppgift vilket har betytt att slöjdlinjens studerande inte har kunnat byta ut obligatoriska kurser från gymnasiets lärokurs mot kurserna i slöjddämnet på samma sätt som studerande på bildkonstlinjen har kunnat göra.

Efter Undervisnings- och kulturministeriets nya beslut om tillstånd är Tammerkosken lukio återigen ett av de sex gymnasier som har fått en särskild utbildningsuppgift inom bildkonst. Medan betoningen i bildkonstens område vid andra gymnasier benämns bildkonst, heter den vid Tammerkosken lukio *bildkonst och design* (fin. kuvataide ja design). (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 12, 17; Undervisnings- och kulturministeriet, 2017b.) Av gymnasiets årsberättelse för läsåret 2016–2017 framgår att begreppet design ska fungera som en gränsyta för de två ämnen bildkonst och slöjd, och utöver planeringsarbetet betona behärskaandet av slöjdtekniker och -material (Tammerkosken lukio, 2017, s. 5; se även Karlsson, 2018, s. 44). Att den särskilda utbildningsuppgiften har kategoriserats under särskild uppgift inom bildkonstens område i Undervisnings- och kulturministeriets dokument (se Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 17; Undervisnings- och kulturministeriet, 2017b) är dock intressant med tanke på bildkonstens och slöjdens förhållande och status i utbildningssystemet. Den högre status, som bildkonst har fått genom att vara ett obligatoriskt gymnasieämne, förstärks ytterligare i förhållande till slöjd, vars relevans framställs genom utbildningsuppgiftens officiella benämning svagare.

Intagningskvoten för linjen i bildkonst och design för dess första läsår 2018–2019 i Tammerkosken lukio är 75 (av gymnasiets sammanlagt 215 nya studieplatser). Urvalet görs på basis av resultat från ett inträdesprov samt läsåmnens medeltal som ska vara minst 7,5. Studerande som följer planen för den särskilda utbildningsuppgiften och avlägger minst 13 kurser inom bildkonst och design har möjlighet att välja bort åtta av gymnasiets obligatoriska kurser. Varje konstkurs har en materialavgift på 15 euro och studiebesök kan innebära ytterligare utgifter för den studerande. (Tammerkosken lukio, 2018a; Tammerkosken lukio, 2018b.)

6 Metod

I det här kapitlet presenteras studiens metodologiska inramning. Först preciseras forskningsfrågorna. Därefter presenteras materialet och analysmetoden. Till slut diskuteras undersökningens reliabilitet, validitet och etik.

6.1 Precisering av forskningsfrågor

Den här avhandlingens syfte är att redogöra för hurdan bild gymnasiers lokala läroplaner skapar av läroämnet slöjd i Finland. Undersökningens syfte kan delas in i tre forskningsfrågor:

1. Hur beskrivs läroämnet slöjd i gymnasiers lokala läroplaner i förhållande till ämnets traditionella indelning i slöjdarter?
2. Hur skildras slöjdens uppdrag som allmänbildande läroämne i gymnasiers lokala läroplaner?
3. Hurdana strukturella skillnader och likheter finns det mellan beskrivningarna av läroämnet slöjd bland olika gymnasier?

Syftet med den första forskningsfrågan är att sätta fenomenet gymnasieslöjd i perspektiv i relation till grundskolans utvecklingstrend om ett gemensamt mångmateriellt slöjdamne (se kapitel 4). Eftersom mångmaterialiteten och slöjdarternas ställning är en aktuell fråga i den allmänbildande grundskolan är det för gymnasiesløjdens helhetsbild relevant att se om och hur den syns i läroplanerna. Den andra forskningsfrågan tar fasta på gymnasieutbildningens allmänbildande natur och syftar till att kartlägga läroplanernas beskrivningar om slöjdamnets uppdrag. De allmänna beskrivningarna av läroämnena i läroplanerna motiverar ämnenas existens genom att sätta ämnenas relevans i allmänbildningens kontext. Målet med den sista forskningsfrågan är att uppmärksamma den strukturella variationen mellan läroplanerna. Detta är viktigt för att kunna sätta tolkningarna av de föregående delanalysernas resultat i rätt perspektiv.

6.2 Datainsamling och material

Den ursprungliga planen var att inkludera lokala läroplaner från alla finländska gymnasier där slöjd erbjuds i undersökningens material, men att identifiera dessa gymnasier var utmanande. Varken genom Utbildningsstyrelsen eller genom respektive slöjdläraryrkesförbund fick jag tag i en lista över de gymnasier där slöjdkurser erbjuds i lokala läroplaner eller där gymnasiediplom i slöjd kan avläggas. Inte heller var det möjligt att genom dessa institutioner få tillgång till uppdaterad information om i vilka gymnasier gymnasiediplom i slöjd har avlagts de senaste åren.

För att identifiera de gymnasier vars läroplaner kunde vara relevanta att inkludera i materialet har jag använt webbplatsen opintopolku.fi (studieinfo.fi) som är Utbildningsstyrelsens portal där information och service gällande olika utbildningsanordnares utbildningar finns samlade. Jag har gjort två sökningar med de finska sökorden ”lukio, käsityö” samt med de svenska motsvarigheterna ”slöjd, gymnasium” och använt avgränsningsverktyget för att få fram endast gymnasieutbildningar som sökresultat. Sökningen på finska gav sammanlagt 17 träffar varav fyra var särskilda utbildningslinjer inom samma gymnasium som redan fanns med på resultatlistan. På svenska hittades bara ett sökresultat med sökorden. Sammanlagt består gymnasielistan via opintopolku.fi av 13+1 gymnasier.

Användning av opintopolku.fi är inte en garanti för att man får fram alla gymnasier där slöjd undervisas. För att se om jag kunde hitta fler gymnasier valde jag att gå igenom de gymnasier som enligt promemoria av Undervisnings- och kulturministeriets arbetsgrupp gällande gymnasiets särskilda utbildningsuppgift (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017) hade ansökt om tillstånd för särskild utbildningsuppgift inom bildkonst i den senaste ansökningsrundan. Jag antog att gymnasier som har profilerat sig med det närliggande obligatoriska konst- och färdighetsämnet också eventuellt kunde erbjuda slöjdkurser. Resultatet av genomgången gav tre nya gymnasier i vilkas läroplaner kurser i slöjd finns med. I fyra andra gymnasier innehåller en del av kurserna i bildkonst material och tekniker typiska för slöjd (till exempel kurser i konsthantverk) men dessa har jag uteslutit från materialet eftersom kurserna tydligt ingår i läroämnet bildkonst utan att slöjd nämns och slöjd inte har en självständig status som läroämne. Vid ett gymnasium finns textilkonst som ett självständigt ämne och läroplanen därifrån har jag inkluderat i

materialet. I denna läroplan finns även andra självständiga ämnen som keramik samt formgivning och arkitektur men dessa har uteslutits från materialet.

Ett gymnasium som jag under litteraturgenomgången hade identifierat som ett gymnasium där kurser i slöjd har erbjudits framkom inte bland sökresultaten med de använda sökmetsoderna. På gymnasiet's webbplats kom det ändå fram att gymnasiet erbjuder kurser i slöjd och gymnasiet's läroplan inkluderades därmed i materialet. Genom ett tips hittade jag ytterligare ett gymnasium att inkludera i materialet. Identifieringen av dessa gymnasier visar att det är omöjligt att uppskatta hur stor andel av alla finländska gymnasier som erbjuder slöjd jag har lyckats identifiera och få med i analysen.

Undersökningens material består av lokala läroplaner från 19 gymnasier varav ett är svenskspråkigt. Av alla Finlands gymnasier är detta 5,6%¹⁵. De granskade läroplanerna följer grunderna för gymnasiet's läroplan 2015. Ett av gymnasierna har särskild utbildningsuppgift inom bildkonst, ett inom bildkonst och design och tre är steinerpedagogiska. Även om de steinerpedagogiska gymnasierna följer en särskild pedagogik som skiljer sig från den allmänna finländska pedagogiska traditionen har dessa läroanstalters läroplaner inkluderats i materialet eftersom manuellt arbete, och därmed slöjd som ämne, har en central roll i den steinerpedagogiska filosofin och i den särskilda utbildningsuppgift som gymnasierna har (se t.ex. Elias-koulu, 2016). Bortsett från de specialarrangemang som den särskilda utbildningsuppgiften innebär följer de steinerpedagogiska gymnasier's läroplaner ändå de nationella grunderna för gymnasiet's läroplan (Peda.net, 2018).

Eftersom lokala läroplaner är officiella dokument med samma uppgift och eftersom de baserar sig på gemensamma läroplansgrunder liknar de varandra i sin uppbyggnad. Delar som är relevanta för helhetssyftet med den här studien är alla avsnitt som handlar om slöjd som ämne eller om gymnasiediplom. Jag sökte först igenom varje dokument med sökordet *käsityö/slöjd* för att identifiera de relevanta textavsnitten. För att inte missa slöjdartspecifika avsnitt där begreppet slöjd inte alltid används sökte jag sedan även med orden *tekninen/teknisk* och *tekstiili/textil*. Med hjälp av sökordet *diplomi/diplom* försäkrade jag mig om möjligheterna att avlägga gymnasiediplom överhuvudtaget

¹⁵ Jämfört med statistiken från 2016 då antalet gymnasier i Finland var 342 (Tilastokeskus, 2017).

diskuteras i läroplanen vid fall där kursen för gymnasiediplom i slöjd inte hade dykt upp genom de andra sökningarna.

De flesta avsnitten där mina sökord finns med är tydligt avgränsade avsnitt vars syfte är antingen att presentera ämnet slöjd, kurserna i slöjd eller diplomkursen i slöjd. Utöver dessa nämns slöjd några gånger förbigående i samband med andra läroämnena eller med läroplanens allmänna del. Jag inkluderade alla sådana här avsnitt i mitt grovmaterial men materialet har sedan reducerats på olika sätt i samband med delanalyserna för avhandlingens forskningsfrågor.

6.3 Analysmetod

För att kunna besvara forskningsfrågorna har jag analyserat läroplanstexterna på olika sätt. Som analysmetod har jag använt innehållsanalys. Innehållsanalys kan vara kvantitativ eller kvalitativ och det är ofta meningsfullt att använda båda metoder för beskrivning av samma material (Jyrhämä, 2004, s. 223). Eftersom analysmaterialen ofta är relativt begränsade kan man ändå inte nödvändigtvis dra generaliserande slutsatser av fenomenet på basis av kvantifieringen (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s.117–119). I denna studie har jag genomfört en kvalitativ innehållsanalys för att svara på den första och den andra forskningsfrågan. Den tredje forskningsfrågan har besvarats genom att betrakta läroplanernas struktur vad gäller slöjdens beskrivningar. I den strukturella analysen har jag tagit fasta på olika beståndsdelar i texternas form.

Kvalitativ innehållsanalys som metod handlar om textanalys. Det som forskaren söker är olika betydelser i den undersökta texten. Med hjälp av metoden organiseras dessa betydelser till exempel i olika kategorier eller typer. Utmaningen är att kunna dra slutsatser av det organiserade materialet istället för att bara framställa det som ett resultat i sig. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 105–106.)

Inom den kvalitativa innehållsanalysen finns tre riktningar: en materialbaserad, en teoristyrd och en teoribaserad. Vid *materialbaserad* innehållsanalys är målet att få en teoretisk förståelse för det undersökta fenomenet utan att under analysen bli påverkad av olika faktorer utanför materialet. Den materialbaserade metoden används för att få fram ny kunskap utan att redan existerande kunskap begränsar eventuella nya möjligheter som kan identifieras under analysprocessen. Metoden är typisk i hermeneutiskt-fenomenologiska undersökningar. I praktiken påverkas forskaren alltid av sina

förhandsuppfattningar som utgör hela uppläggningsen av undersökningen och därför är det motiverat att använda redan existerande teorier för att styra analysen. I en *teoristyrd* analys kan man tydligt känna igen inflytelsen av tidigare kunskaper men syftet är inte att testa dessa kunskaper och teorier, som ofta är fallet i en *teoribaserad* analys, utan istället möjliggöra att de eventuellt vidgas. I en teoristyrd analys dras slutsatser abduktivt, det vill säga genom att forskaren kombinerar materialbaserad kunskap med teorin. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 97–99.)

Innehållsanalysmetoden i den första delanalysen av denna studie är en teoribaserad innehållsanalys. En teoribaserad innehållsanalys utgår från ett färdigt teoretiskt ramverk som bestämmer de använda analysklasserna. Forskaren förbereder en klassificeringsstomme utgående från den valda teorin och analysen genomförs genom att ställa materialet i relation till den. Analysenheter ur materialet grupperas i stommens analysklasser. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 99–101, 116–117.) Klassificeringsstommen i den här studiens första delanalys baserar sig på den teoretiska syn på slöjdarter och mångmaterialitet som presenteras i avsnitt 4.3 och klassificeringsstommen avbildas i figur 5.

ÖVERGRIPANDE KLASS	UNDERORDNAD KLASS
uttryck som beskriver läroämnet i allmänhet	tydlig mångmateriell fusionssyn
	textilslöjd
	teknisk slöjd
	ospecificerad slöjdart
uttryck som beskriver enstaka kurser	tydlig mångmateriell fusionssyn
	textilslöjd
	teknisk slöjd
	ospecificerad slöjdart
uttryck som beskriver avläggandet av gymnasiediplom	tydlig mångmateriell fusionssyn
	textilslöjd
	teknisk slöjd
	ospecificerad slöjdart

Figur 5. Klassificeringsstomme för delanalys 1.

I den andra delanalysen har jag tillämpat en teoristyrd innehållsanalys vars tolkningshorisont påverkas av slöjdpedagogiska teories syn på fenomenet edukativ slöjd samt läroplansgrundernas bild av allmänbildning. Min förståelse av edukativ slöjd bygger på de teorier som presenteras i kapitel 4. Den teoristyrda analysmodellen framskrider på

materialets villkor genom tre faser: 1) reducering av materialet, 2) gruppering av det reducerade materialet och 3) abstrahering (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 110–116).

Reducering av materialet sker genom att materialet antingen sammanfattas eller bryts ned i delar. Analysenheten beror på analysens syfte samt på materialet och kan vara till exempel ett ord eller en mening. Ursprungliga uttryck från materialet kodifieras till reducerade uttryck. De kodifierade uttrycken grupperas sedan till klasser som beskriver det undersökta fenomenets egenskaper eller drag. Varje klass namnges med ett begrepp som beskriver den betydelse som är gemensam för alla uttryck som klassen består av. Grupperingen sammanfattar materialet och resulterar i en grov beskrivning av fenomenet. I abstraheringsfasen tillämpas teoretiska begrepp som man redan känner till om fenomenet för att bilda övergripande klasser av de klasser som bildades under den första grupperingen. Nya klasser kan bildas hierarkiskt genom att slå ihop de redan abstraherade underklasserna så länge att man kommer fram till förenande teoretiska begrepp som ger svar på forskningsfrågan. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s.110–116.)

Analysenheten i den här undersökningen är en mening. Rubrikerna samt punktlistornas punkter har under innehållsanalysen behandlats som meningar och det sammanlagda antalet analysenheter per läroplan visualiseras i tabell 1. I den första delanalysen har hela materialet med det totala antalet analysenheter beaktats.

Tabell 1. *Antalet analysenheter per läroplan*

läro- plan	Totala antalet analysenheter = antalet analysenheter i delanalys 1	Antalet analysenheter i delanalys 2
1	50	7
2	73	-
3	29	-
4	24	-
5	18	-
6	7	-
7	123	22
8	67	-
9	54	34
10	266	85
11	24	-
12	44	27
13	23	-
14	99	12
15	7	-
16	22	-
17	241	38
18	131	8
19	63	16
TOTALT	1365	249

Endast nio av de granskade 19 läroplanerna innehåller en allmän beskrivning av slöjdämnets målsättningar och materialet har reducerats till att omfatta endast de analysenheter som ingår i dessa beskrivningar vid besvarandet av den andra forskningsfrågan i den andra delanalysen. Antalet analysenheter i den andra delanalysen syns i tabell 1.

Figur 6 avbildar analysprocessens reducerings- och abstraheringsfaser i den andra delanalysen. Den ursprungliga analysenheten är ett citat ur materialet och de reducerade uttrycken sammanfattar dess innehåll. De reducerade uttrycken kan beroende på analysenhetens (meningens) semantiska innehåll vara ett (se analysenhet nr 1 i figur 6) eller flera (se analysenhet nr 2 i figur 6) per analysenhet. I regel kan varje reducerat uttryck grupperas i en underordnad klass som i sin tur grupperas i en huvudklass som kan identifieras med en övergripande klass. Vid ett fåtal fall kan ytterligare en mellannivå av underordnade klasser urskiljas (se de två första reducerade uttrycken i figur 6). Innehållet i en del analysenheter är såpass generella och öppna för tolkning att de reducerade

uttrycken inte kan klassificeras i hierarkiskt sett flera innehållsklasser på ett meningsfullt sätt utan grupperas direkt till en övergripande klass (se de tre sista reducerade uttrycken i figur 6).

nr	analysenhet	reducerat uttryck	underordnad klass	underordnad klass	huvud-klass	övergripande klass
1	<i>Träffar ordnas med de studerande som har specialintresse för ämnet och en plan görs för avläggandet av slöjdkurser.</i>	specialintresse för ämnet	slöjdens personliga betydelse	intresse	vilja	delområden av personligheten
2	<i>De studerande vid Helsing gymnasium med specialintresse för slöjd och teknik kan avlägga 4 kurser i slöjd, varav två är kurser i robotik och de två andra mer klassisk trä- eller metallslöjd.</i>	tidigare intresse för slöjd och teknik				substans-specifika kunskaper
		robotik				
		klassisk träslöjd				
		klassisk metallslöjd				

Figur 6. Reducering och abstrahering av materialet.

Jag har piloterat den teoristyrda innehållsanalysmetoden med annat material i min kandidatavhandling (Mäkinieni, 2018) där jag undersökte hur slöjdämnet på gymnasienivå skildras i förhållande till ämnet i grundskolan i de nationella styrdokument. Undersökningens fokus låg på de nationella styrdokumentens målsättningar och resulterade i övergripande analysklasserna *substansspecifika slöjdfärdigheter* och *delområden av slöjdarens personlighet*. Eftersom de nationella styrdokument styr lokala läroplaner som utgör materialet i denna undersökning har kandidatavhandlingens resultat haft en styrande roll i den teoristyrda innehållsanalysen i den här studiens andra delanalys.

6.4 Reliabilitet, validitet och etik

För att garantera studiens reliabilitet har jag beskrivit mitt metodologiska tillvägagångssätt noggrant och strävat efter transparens i resultatredovisningen. Sorteringen av data har varit en iterativ process och klassifikationen av materialet har justerats åtskilliga gånger under analysens gång. Som det framgår av beskrivningen av analysmetoden (se avsnitt 6.3) påverkas forskaren alltid av hens bakgrundsinformation vid en innehållsanalys (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 97–99) men för att undvika att detta

skulle inverka i studiens reliabilitet och generaliserbarhet har jag redogjort för de bakomliggande teoretiska uppfattningarna i avhandlingens teorikapitel 2–5.

Validitet handlar om resultatens giltighet, med andra ord hur väl studien mäter det som syftet förutsätter att det ska mäta (Stukát, 2011, s.133–135). I kapitel 2 har jag redogjort för kontextuella faktorer som påverkar hurdana slutsatser man kan dra av läroämnets verklighet på basis av läroplansdokument. I formuleringen av studiens syfte har jag också tagit hänsyn till att det som en läroplansanalys kan avslöja är endast en bild av läroämnet, inte en kopia av verksamheten i verkligheten. För att den redovisade bilden av läroämnet slöjd i finländska gymnasiers läroplaner skulle vara valid har alla relevanta textavsnitt av helhetsmaterialet beaktats i analysen.

Något som eventuellt kan tänkas påverka studiens validitet är läroplanernas giltighet, det vill säga om de läroplaner som har varit tillgängliga på internet under datainsamlingen verkligen är de versioner som gäller i gymnasierna och inte till exempel utkast som utbildningsanordnare har glömt att uppdatera till slutgiltiga läroplansversioner. Orsaken till att detta kunde vara en relevant faktor att oroa sig för är att på ett gymnasiums hemsida fanns en hänvisning till den nuvarande läroplanen utan en fungerande länk till dokumentet ifråga och på ett annat gymnasiums hemsida hänvisades till den kommunala läroplanen som till skillnad från hemsidans kurslistor helt saknade ett avsnitt om slöjd. För dessa gymnasiers del har jag skaffat mig de giltiga läroplanerna per e-post genom att kontakta gymnasiet men för de andra har jag valt att lita på att det som finns tillgängligt på internet är uppdaterat och korrekt.

Forskningsobjektet i den här undersökningen är officiella, offentliga styrdokument inom gymnasieutbildningen. Eftersom texterna är offentliga och inte direkt kan förknippas med en författare är anonymiteten inte ett nödvändigt krav. Undersökningens resultat kan inte avslöja information som skulle kunna kränka en persons integritet utan berör en offentlig läroanstalt. Jag har trots detta valt att behandla de undersökta läroplanerna utan att nämna gymnasiernas namn i resultatredovisningen eftersom identifieringen av läroanstalten inte är relevant för studiens syfte. På detta sätt har jag velat garantera ett etiskt hållbart arbetssätt.

7 Resultatredovisning

I detta kapitel redogörs för undersökningens resultat. Redovisningens upplägg följer forskningsfrågorna. I avsnitt 7.1 besvaras den första forskningsfrågan genom en beskrivning på hur slöjd skildras i förhållande till slöjdarterna. I avsnitt 7.2 presenteras den andra delanalysens resultat gällande hur slöjdens uppdrag som allmänbildande läroämne beskrivs i läroplanerna. I avsnitt 7.3 redogörs för resultatet av den strukturella analysen av texternas beståndsdelar för att kunna svara på den tredje forskningsfrågan. Resultaten av de två första delanalyserna kompletteras där med en inblick i texternas ytliga, strukturella drag. Avsnitt 7.4 sammanfattar tolkningen av alla tre delanalysers resultat.

Förkortningarna lp1, lp2... lp19 används i resultatredovisningen för att hänvisa till de analyserade läroplanerna som har numrerats i en slumpmässig ordning. Lp19 har två delar, en för teknisk slöjd och en för textilslöjd, och när dessa delar skiljer sig från varandra används förkortningarna lp19ts och lp19tx. I resultatredovisningen av den andra delanalysen (avsnitt 7.2) används exempelutdrag ur det reducerade materialet för att synliggöra hur läroplanernas reducerade uttryck beskriver slöjdämnet (ex. 5–64) och bilaga 1 visar de konstruerade analysklasserna. Reduceringen har genomförts såsom beskrivs i avsnitt 6.3.

7.1 Slöjdarternas roll i gymnasieslöjdens beskrivningar

Materialet består av 19 lokala läroplaner som analyserades först med syftet att få reda på hur läroämnet slöjd presenteras i förhållande till ämnets traditionella indelning i slöjdarter. Kriterierna för analysenheternas klassificering som tillhörande en viss slöjdart bygger på definitionerna som presenteras i avsnitt 4.3. Figur 7 sammanfattar delar av analysens resultat.

I 11 läroplaner (lp1, lp4, lp7, lp8, lp9, lp10, lp12, lp13, lp14, lp16, lp18) är läroämnets namn *käsityö [slöjd]* eller *slöjd*. I en (lp10) av dessa 11 finns underrubriker som hänvisar till kursernas indelning i slöjdarterna teknisk slöjd eller textilslöjd, vilket motsvarar uppfattningen om ett slöjdämne med två slöjdarter (se avsnitt 4.3). I fem läroplaner (lp2, lp3, lp5, lp17, lp19) saknas en gemensam rubrik för slöjd i allmänhet men slöjdartspecifika rubriker är inkluderade, vilket tyder på uppfattningen om antingen ett

slöjddämne med två slöjdarter eller två slöjddämnerna (se avsnitt 4.3). I tre (lp2, lp3, lp19) av dessa fem läroplaner finns underrubrikerna för båda slöjdarterna, i en (lp5) endast för teknisk slöjd och i en (lp17) endast för textilslöjd (benämnd *tekstiilitaide*, sv. textilkonst). I tre läroplaner (lp6, lp11, lp15) nämns slöjd inte alls på andra sätt än genom beskrivningen av den nationella diplomkursen i slöjd så det går inte att tolka hur slöjddämnet presenteras vad gäller slöjdarterna. (Se figur 7.)

Läroplan	ämnets namn som rubrik			kurskoder			kurser			
	slöjd	textil	teknisk	slöjd	textil	teknisk	lokala ospecificerade	textilslöjd	teknisk slöjd	diplom- kurs
1	Slöjd			SD	-		0	0	4	1
2		Tekstiilityön soveltavat kurssit ¹	Teknisen työn soveltavat kurssit ²	-	TSK	TKK	0	3	2	0
3		Tekstiilityö ³	Tekninen työ ⁴	-	TS	-	0	2	1	0
4	Käsityö ⁵			-	TS	TN	0	1	2	1
5			Tekninen työ ⁴	-		TN	0	0	1	0
6		-		-			0	0	0	1
7	Käsityö ⁵			KS	-		0	2	5	1
8	Käsityö ⁵			KS	-		2	0	2	0
9	Käsityö ⁵			KÄ	-		0	2	2	1
10	Käsityö ⁵	Tekstiilityön kurssit ⁶	Teknisen työn kurssit ⁷	KÄ	-		1	9	9	1
11		-		-			0	0	0	1
12	Käsityö ⁵			-	TS	-	0	2	0	1
13	Käsityö ⁵			KS	-		1	1	0	1
14	Käsityö ⁵			KS	-		0	3	3	0
15		-		-			0	0	0	1
16	Käsityö ⁵			KS	-		2	2	0	1
17		Tekstiilitaide ⁸		-	TS	-	0	5	0	1
18	Käsityö ⁵			-	TS	-	0	8	0	1
19		Tekstiilityö ³	Tekninen työ ⁴	-	TS	TN	0	5	1	1
förekommer totalt i x läroplaner	11	5	5	9	6	4	4	13	11	14

¹ Tillämpade kurser i textilslöjd² Tillämpade kurser i teknisk slöjd³ Textilslöjd⁴ Teknisk slöjd⁵ Slöjd⁶ Kurser i textilslöjd⁷ Kurser i teknisk slöjd⁸ Textilkonst

Figur 7. Slöjdkurserna samt ämnets benämning i relation till slöjdarterna.

I nio läroplaner (lp1, lp7, lp9, lp10, lp12, lp14, lp17, lp18, lp19) finns det en allmän beskrivning av läroämnets uppdrag före kursbeskrivningarna. I två (lp17, lp19) av dessa finns det endast slöjdartsspecifika rubriker och beskrivningarna som hör ihop med dessa är således slöjdartsspecifika. I de sju andra (lp1, lp7, lp9, lp10, lp12, lp14, lp18) hör beskrivningen ihop med rubriken slöjd som är läroämnets namn, även om en läroplan (lp10) innehåller också underrubriker för slöjdarterna. För denna läroplan kan den förmedlade uppfattningen om ett slöjdämne med två slöjdarter tolkas på basis av underrubrikerna som konstaterades i det föregående stycket.

I tre läroplaners (lp7, lp9, lp12) beskrivningar av ämnets uppdrag beskrivs ämnet uttryckligen som mångmateriellt (se ex. 1). Formuleringen är densamma i alla tre läroplaner och en sökning på Google visade att den härstammar från Utbildningsstyrelsens webbplats edu.fi (Opetushallitus, 2016) där slöjd som läroämne inom förskole- och grundskoleundervisning introduceras.

Ex. 1 ”Käsityö on monimateriaalinen oppiaine, jossa toteutetaan käsityöilmaisuuun, muotoiluun ja teknologiaan perustuvaa toimintaa.” [Slöjd är ett mångmateriellt läroämne där verksamheten grundar sig på slöjd som uttryckssätt, på formgivning och på teknologi.] (lp7; lp9; lp12, skribentens översättning).

På basis av kurskoderna (lp12) och kursutbudet (lp7, lp9) (se figur 7 och bilaga 2) verkar mångmaterialiteten ändå i dessa tre läroplaner syfta generellt på slöjd som ett ämne med två slöjdarter istället för att syfta på den mångmateriella fusionssynen på slöjd (se definitionerna för mångmateriell slöjd i avsnitt 4.3).

I en (lp1) av de sju läroplaner där ämnets uppdrag beskrivs inledningsvis i slöjdens avsnitt innehåller beskrivningen en hänvisning till tekniska slöjdens innehållsområden (se ex. 2) och i en (lp18) en hänvisning till textilslöjdens innehållsområden (se ex. 3). Detta förklaras av att gymnasierna i fråga erbjuder kurser i endast en slöjdart trots att ämnet heter *käsityö* (sv. slöjd). Detta syns även i de flesta kursernas namn (se bilaga 2) och genom kursernas kurskoder i lp18 (se figur 7).

Ex. 2 ”De studerande [...] med specialintresse för slöjd och teknik kan avlägga 4 kurser i slöjd, varav två är kurser i robotik och de två andra mer klassisk trä- eller metallslöjd.” (lp1, skribentens understrykning)

Ex. 3 ”Kaikilla käsityön kursseilla tärkeässä osassa on tekemisen ilo ja opiskelijan oma suhde tekstiileihin eri näkökulmista.” [Skaparglädjen och den studerandes eget förhållande till textilier utifrån flera synvinklar spelar en viktig roll på alla slöjdkurser.] (lp18, skribentens understrykning och översättning)

Också i den inledande texten om ämnets uppdrag i lp 14 kommer indelningen i två slöjdarter fram (se ex. 4).

Ex. 4 ”Opiskelijan on mahdollisuus suuntautua sekä tekstiilityöhön että tekniseen työhön tai tutustua vähän kumpaankin. Kuitenkin niin, että opiskelijan on mahdollista valita vain kolme kurssia yhteensä käsitöitä lukioaikana, koska tekstiilityön ja teknisten töiden kurssit järjestetään yhtä aikaa.” [Den studerande har möjlighet att inrikta sig både i textilslöjd och i teknisk slöjd eller stifta bekantskap med litet av varje. Emellertid så att den studerande har möjlighet att sammanlagt välja endast tre kurser slöjd under gymnasietiden, eftersom kurserna i textilslöjd och teknisk slöjd ordnas på samma tidpunkt.] (lp14, skribentens understrykning och översättning)

I dessa tre läroplaner (lp1, lp14, lp18) motsvarar formuleringarna uppfattningen om ett slöjddämne med två slöjdarter (se avsnitt 4.3).

När man ser på kursutbudet och kurskoderna för de lokala tillämpade kurserna kan de flesta kurserna tolkas vara slöjdartsspecifika i de flesta läroplanerna (se figur 7). I åtta läroplaner (lp2, lp3, lp4, lp5, lp12, lp17, lp18, lp19) används kurskoder som kan identifieras med någondera slöjdarten (TS/TN, TSK/TKK). I tre av dessa fall (lp2, lp4, lp19) är båda slöjdarterna representerade bland kurserna, i fyra (lp3, lp12, lp17, lp18) endast textilslöjd och i ett fall (lp5) endast teknisk slöjd. Tre läroplaner (lp6, lp11, lp15) saknar kurskoder på grund av att inga kurser i ämnet erbjuds och ytterligare åtta läroplaner (lp1, lp7, lp8, lp9, lp10, lp13, lp14, lp16) innehåller neutrala kurskoder (KÄ, KS och SD).

Bland läroplaner med neutrala kurskoder finns tre (lp8, lp13, lp16) där den förmedlade uppfattningen om slöjdarternas förhållande till slöjddämnet inte går att tolka av rubriceringen av slöjdens avsnitt eller av beskrivningen av ämnets uppdrag. I dessa tre går det att dra slutsatser endast av kursernas namn och kursbeskrivningarna. Alla dessa tre läroplaner samt ytterligare en läroplan (lp10) är de enda med kurser som inte på basis av kursens namn eller innehåll kan definieras som tillhörande endast en slöjdarts område (se figur 7 och bilaga 2). Dessa fyra läroplaner innehåller dock inte enbart ospecificerade kurser utan också slöjdartsspecifika kurser ingår i utbudet enligt följande fördelning: två läroplaner (lp13, lp16) med slöjdartsspecifika kurser endast i textilslöjd, en läroplan (lp8) med slöjdartsspecifika kurser endast i teknisk slöjd och en läroplan (lp10) med slöjdartsspecifika kurser i båda slöjdarterna. Slöjdens indelning i slöjdarter har därmed en obestridlig ställning även i dessa läroplaner.

De andra fyra läroplanerna där neutrala kurskoder används är alla kurserna tydligt slöjdartsspecifika. I tre av dessa (lp7, lp9, lp14) är båda slöjdarterna representerade i

kursutbudet och i en (lp1) endast teknisk slöjd. Fördelningen mellan slöjdarterna och kursutbudet visualiseras i figur 7 och kursernas namn är synliga i bilaga 2. Kurser i textilslöjd erbjuds i sammanlagt 13 och i teknisk slöjd i sammanlagt 11 gymnasier.

De ospecificerade kurserna, som ingår i fyra läroplaner (lp8, lp10, lp13, lp16) som diskuterades ovan, kan definieras som tillhörande endast en slöjdarts område varken på basis av ämnets namn, kurskod eller hänvisningar till slöjdartsspecifika material och tekniker i kursens namn eller beskrivning. I en läroplan (lp16) innehåller ingendera av de ospecificerade kursbeskrivningarna information om kursernas innehåll och den enda information som ges är att dessa kurser avläggs utanför ramen för gymnasiets eget kursutbud. Kurserna kan därför inte heller klassificeras som en representant av mångmateriell fusionssyn på slöjd. I denna läroplan finns även en kurs som handlar om design. I kursbeskrivningen nämns olika material som plast, lera, metall och återvinningsmaterial men enligt läroplanen räknas kursen som en slöjdkurs endast om den studerande koncentrerar sig på textila material, annars ingår kursen i studier i bildkonst. Denna kurs har därför klassificerats här som en slöjdartsspecifik kurs i textilslöjd.

I två läroplaner handlar de ospecificerade kurserna om tekniker som inte traditionellt förknippas med någon av slöjdarterna inom den finländska allmänbildande slöjdundervisningen. Dessa tekniker är bokbindning (lp8, lp13) och tillverkning av skor (lp8). Teknikernas ovanlighet förklaras av att båda läroplanerna tillhör steinerpedagogiska gymnasier. I de andra två steinerpedagogiska gymnasiers läroplaner som ingår i materialet presenteras kurserna genom en traditionell indelning i två slöjdarter. Detta trots att i en av läroplanerna (lp12) handlar en kurs som har textilsløjdens kurskod om bokbindning. I den fjärde läroplanen med en ospecificerad kurs är kursens tema slöjdkultur (lp10). Läroplanen tillhör ett gymnasium med särskild utbildningsuppgift i bildkonst och design och kursen är en av slöjdlinjens obligatoriska kurser. I samma läroplan finns ytterligare en kurs utan hänvisningar till slöjdarterna. Kursen handlar om ett tvärvetenskapligt projekt. Denna kurs presenteras dock i läroplanen på kurslistan för tekniska sløjdens kurser och har därför här räknats som en slöjdartsspecifik kurs i teknisk slöjd.

Möjligheten att avlägga gymnasiediplom i slöjd nämns i 16 läroplaner (lp1, lp4, lp5, lp6, lp7, lp8, lp9, lp10, lp11, lp12, lp13, lp15, lp16, lp17, lp18, lp19). Som det framgår av figur 7 innehåller 14 läroplaner (lp1, lp4, lp6, lp7, lp9, lp10, lp11, lp12, lp13, lp15, lp16, lp17, lp18, lp19) en beskrivning på den nationella tillämpade slöjdkursen diplomkurs i

slöjd. Kursbeskrivningens information följer i alla läroplaner läroplansgrundernas beskrivning vilket betyder att diplomkursen inte är bunden till en slöjdart. Endast formuleringen om kravet om tidigare studier i ämnet innehåller i två läroplaner (lp11, lp19) en hänvisning till kurser i en viss slöjdart, textilslöjd. I den ena av dessa läroplaner (lp11) nämns slöjd dock endast i samband med gymnasiediplomkursen utan att andra kurser i ämnet presenteras. I den andra läroplanen (lp19) omfattar kursutbudet fyra kurser i textilslöjd och en i teknisk slöjd men förkunskapskravet för diplomkursen är enligt texten ändå avläggandet av två av kurserna i just textilslöjd.

Den första delanalysens resultat visar att gymnasiernas slöjdundervisning är till stora delar organiserad enligt den traditionella indelningen i två slöjdarter. Idealet om ett gemensamt slöjdämne eller ett slöjdämne som skulle bygga på en mångmateriell fusionssyn (se avsnitt 4.3) verkar synas i gymnasiets läroplaner främst på ordnivå genom läroämnets namngivning trots den mångmateriella utvecklingstrenden inom de nationella styrdokumenterna för grundläggande utbildningen (se avsnitt 4.2). Endast gymnasier med särskild utbildningsuppgift antingen i bildkonst och design eller i steinerpedagogik förmedlar i läroplanen en bredare syn på slöjd som ett icke-slöjdartsbundet fenomen. Även möjligheterna att avlägga kurser utanför gymnasiets eget kursutbud kan resultera i en fusionssinriktad syn på slöjdens mångmateriella natur.

7.2 Gymnasieslöjdens allmänbildande uppdrag i ämnets beskrivning

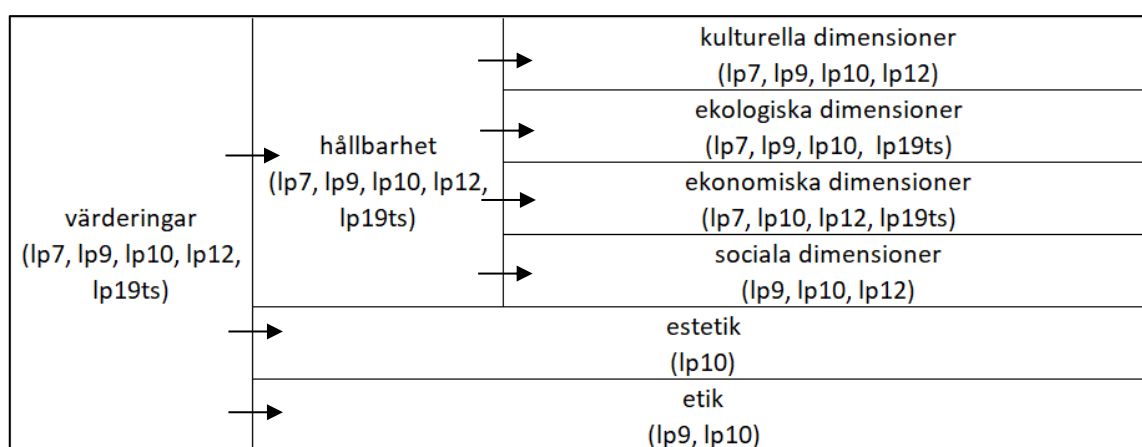
För att kartlägga hur slöjd skildras som ett allmänbildande gymnasieämne har jag analyserat läroplanernas allmänna beskrivningar av slöjd som läroämne. Analysen har styrts av allmänbildningens definition i de nuvarande grunderna för gymnasiets läroplan (se avsnitt 3.2). Utifrån definitionen har begreppen *värderingar*, *kunskaper*, *färdigheter*, *attityder* och *vilja* tagits som analysens utgångspunkt och grund till de övergripande analysklasserna vid abstraheringen (se Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 12). Det var inte möjligt att organisera materialet i övergripande analysklasser direkt enligt dessa begrepp eftersom enheternas tillhörighet till betydelsemässigt så breda klasser var flertydig. Analysen resulterade därför i följande sex övergripande klasser: värderingar, substansspecifika kunskaper, sociala färdigheter, inlärningsfärdigheter, delområden av personligheten och övriga kompetenser. Dessa klasser har en koppling till resultatet av

min kandidatavhandling (Mäkinieni, 2018) där liknande innehållsklasser kunde urskiljas ur de nationella styrdokumenterna för grundläggande utbildning och gymnasium.

De övergripande klasserna består av eventuella huvudklasser och underordnade klasser som illustreras i bilaga 1. De olika analysklasserna skildrar slöjdämnets uppdrag som allmänbildande ämne så som det presenteras i materialet. I exemplen (5–64) nedan anges det reducerade uttrycket i kursiv med en källhänvisning till tillhörande läroplan. Vid behov innehåller exemplet även det ursprungliga uttrycket ur materialet. Logiken bakom reduceringen av materialets ursprungliga uttryck illustreras i figur 6 i avsnitt 6.3.

Värderingar

Den övergripande klassen *värderingar* förekommer i fem (lp7, lp9, lp10, lp12, lp19) av de nio undersökta läroplanerna. I den ingår huvudklasserna hållbarhet, estetik och etik, varav hållbarhet är den mest dominerande klassen i och med att den finns med i alla fem läroplaner. Huvudklassen etik förekommer i två läroplaner (lp9, lp10) och en av dessa (lp10) innehåller även huvudklassen estetik. Figur 8 visualiserar klassernas hierarki.



Figur 8. Den övergripande innehållsklassen *värderingar*.

Hållbarhet består enligt läroplansgrunderna av en ekologisk, en ekonomisk, en social och en kulturell dimension (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 37; se avsnitt 3.2). Dessa fyra dimensioner utgör underordnade klasser även i materialet. I endast en läroplan (lp10) är alla dimensionerna representerade. *Den kulturella dimensionen* är synlig i fyra (lp7, lp9,

lp10, lp12) av läroplanerna och uttrycks genom meningar som fokuserar antingen slöjdekulturens (se ex. 5) eller den kulturella mångfaldens (se ex. 6 och 7) aspekter.

Ex. 5 *den samhälleliga betydelsen av slöjdekunskaper* (lp12)

Ex. 6 *lokal kultur* (lp7)

Ex. 7 *kännedom om samfundets kulturella mångfald* (lp9)

Den ekologiska dimensionen tas upp i fyra läroplaner (lp7, lp9, lp10, lp19) genom hänvisningar till ekologiska material och tillverkningssätt eller kvalitet (se ex. 8). Strävan efter kvalitet kan tolkas uttrycka även hållbarhetens *ekonomiska dimension*. Denna dimension uttrycks i fyra läroplaner (lp7, lp10, lp12, lp19) genom uttryck som handlar antingen om kvalitet eller om tillverkningssätt (se ex. 9 och 10).

Ex. 8 *ekologiskt förhållningssätt till material* (lp9)

Ex. 9 *strävan efter kvalitet* (lp7)

Ex. 10 *ekonomisk tillverkning av produkter* (lp7)

Hållbarhetens *sociala dimension* uttrycks i tre läroplaner (lp9, lp10, lp12). Klassen kan delas ytterligare i två underordnade klasser arbetssäkerhet och välmående. *Arbetssäkerheten* förekommer i alla tre läroplaner med tydliga uttryck (se ex. 11) medan *välmående* (se ex. 12) uttrycks i två (lp9, lp10).

Ex. 11 *arbetssäkerhet* (lp9)

Ex. 12 *stöd för välbefinnande* (lp10)

Huvudklassen *estetik* förekommer i en läroplan (lp10) där klassens uttryck handlar om estetiska kunskaper och värderingar samt om förståelse för estetiska upplevelsers betydelse (se ex. 13).

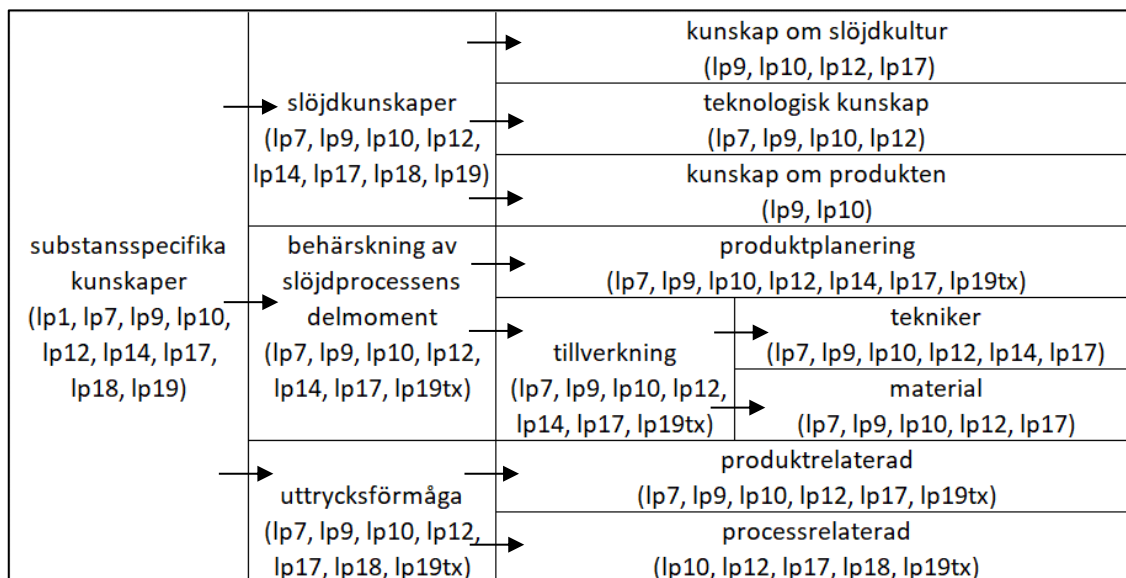
Ex. 13 *förståelse för estetiska upplevelsers betydelse* (lp10)

Ex. 14 *uppfattning om upphovsrätt* (lp10)

Uttrycken i huvudklassen *etik* handlar om etiska färdigheter och medvetenhet. Även upphovsrätten tas upp i en läroplan (se ex. 14).

Substansspecifika kunskaper

Den övergripande klassen *substansspecifika kunskaper* består av huvudklasserna slöjdkunskaper, behärskning av slöjdprocessens delmoment samt uttrycksförmåga, och den kan tolkas förekomma i alla nio läroplaner. Figur 9 avbildar klassernas hierarki inom denna övergripande klass.



Figur 9. Den övergripande innehållsklassen *substansspecifika kunskaper*.

Huvudklassen *slöjdkunskaper* förekommer i alla nio läroplaner och omfattar både olika slags ospecificerade formuleringar om slöjdkunskaper och mer specifika uttryck. De mer specifika uttrycken kan klassificeras i underordnade klasserna kunskap om slöjdkultur, teknologisk kunskap och kunskap om produkten. Ospecificerade uttryck är allmänna beskrivningar och förekommer i alla läroplaner. Exempel 15 visar hurdana beskrivningar dessa handlar om. Klassen för de ospecificerade uttrycken avbildas inte i figur 9 eftersom den inte specificerar huvudklassen utan uttrycken tillhör direkt till huvudklassen (jfr. figur 6).

Ex. 15 *klassisk träslöjd* (lp1)

Uttryck som tillhör klassen *kunskap om slöjdkultur* (se ex. 16) finns med i fyra läroplaner (lp9, lp10, lp12, lp17). Klassen *teknologisk kunskap* (se ex. 17) finns med i fyra läroplaner

(lp7, lp9, lp10, lp12) och klassen *kunskap om produkten* (se ex. 18) i två läroplaner (lp9, lp10).

Ex. 16 *förståelse för global designkultur* (lp10)

Ex. 17 *förståelse för teknologiska utvecklingens betydelse* (lp12)

Ex. 18 *förståelse för produktens livscykel* (lp9)

Sju läroplaner (lp7, lp9, lp10, lp12, lp14, lp17, lp19) innehåller uttryck som kan klassificeras som tillhörande huvudklassen *behärskning av slöjdprocessens delmoment*. Utöver huvudklassens ospecificerade uttryck (ex. 19) kan uttrycken klassificeras i underordnade klasserna *produktplanering* (ex. 20), och *tillverkning* (ex. 21) som båda förekommer tillsammans i sju läroplaner. De underordnade klasserna motsvarar slöjdprocessens faser formgivning och planering av tillverkning samt tillverkning (se avsnitt 4.1).

Ex. 19 *behärskning av en hel slöjdprocess* (lp9)

Ex. 20 *kännedom om produktplaneringens grunder* (lp14)

Ex. 21 *självstyrd tillverkning av slöjdprodukter* (lp7)

I klassen tillverkning ingår underordnade klasserna *tekniker* (se ex. 22) och *material* (se ex. 23).

Ex. 22 *ändamålsenliga arbetssätt* (lp14)

Ex. 23 *förverkligande av materiella lösningar* (lp12)

Huvudklassen *uttrycksförmåga* kan urskiljas i sju läroplaner (lp7, lp9, lp10, lp12, lp17, lp18, lp19). Klassens uttryck handlar å ena sidan om färdigheter i slöjdrelaterad kommunikation under slöjdprocessen, å andra sidan om slöjdalster som ett medel för kommunikation och självuttryck. På basis av denna indelning kan två underordnade klasser urskiljas i huvudklassen uttrycksförmåga: den *processrelaterade* (se ex. 24 och 25) och den *produktrelaterade* uttrycksförmågan (se ex. 26).

Ex. 24 *behärskning av begrepp* (lp19)

Ex. 25 *beskrivning av arbetsprocessen* (lp18)

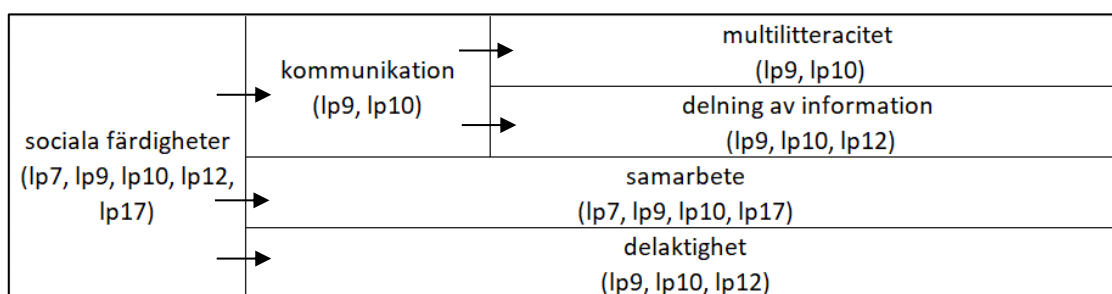
Ex. 26 *uttryck genom textilkonst* (lp17)

Fyra läroplaner (lp10, lp12, lp17, lp19) innehåller båda underordnade klasserna, två (lp7, lp9) endast den produktrelaterade klassen och en (lp18) endast den processrelaterade

klassen. Behärskning av olika begrepp i exempel 24 är en del av slöjdverksamheten vilket kan kopplas till färdigheterna i att uttrycka sig under slöjdprocessen. Exempel 25 handlar om slöjdprocessrelaterad uttrycksförmåga som konkretiseras i beskrivning av den egna slöjdprocessen. Uttrycksförmågans produktrelaterade, materiella sida syns i exempel 26 där textilkonstens material och metoder framställs som uttrycksmedel.

Sociala färdigheter

Den övergripande klassen *sociala färdigheter* finns med i fem läroplaner (lp7, lp9, lp10, lp12, lp17) och innehåller huvudklasserna kommunikation, samarbete och delaktighet. Klassernas hierarki visualiseras i figur 10.



Figur 10. Den övergripande innehållsklassen *sociala färdigheter*.

Huvudklassen *kommunikation* som förekommer i tre läroplaner (lp9, lp10, lp12) består av de underordnade klasserna *multilitteracitet* och *delning av information*. En läroplan (lp12) innehåller endast den underordnade klassen *delning av information* (se ex. 27) och två läroplaner (lp9, lp10) innehåller båda underklasserna. Eftersom *multilitteracitet* innebär förmågan att tolka, producera och kritiskt granska olika slags texter (se avsnitt 3.2; Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 38) kan de underordnade klasserna tolkas vara delvis överlappande. Indelningen i två underordnade klasser har ändå gjorts för att synliggöra skillnaderna i om *multilitteracitet* nämns uttryckligen eller om endast delar av begreppets innebörd är synliga. Också uttrycksförmågan i den övergripande klassen substansspecifika kunskaper hör på samma sätt till *multilitteracitetens* område. Exempel 28 innehåller förutom det reducerade uttrycket även ett utdrag ur materialet som visar hurdana tydliga formuleringar som ingår i klassen *multilitteracitet*.

Ex. 27 användning av IKT i *delning av information* (lp12)

- Ex. 28 *deltagande som en del av multilitteraciteten*: ”Delaktighetens kultur som ingår i multilitteraciteten förverkligas genom driftighet och deltagandet i det omgivande samhället både digitalt och i praktiska handlingar” [skribentens översättning] (lp10)

Den andra huvudklassen *samarbete* ingår i fyra läroplaner (lp7, lp9, lp10, lp17) och uttrycks genom gruppverksamhet (se ex. 29), gemensam tillverkning och interaktiv inläring. Exempel 29 innehåller ett utdrag ur materialet som visar hur samma mening finns med i två olika läroplaner. Meningen finns även på Utbildningsstyrelsens webbplats edu.fi (Opetushallitus, 2016). Internationellt samarbete som en samarbetsform nämns i en läroplan (se ex. 30).

- Ex. 29 *kollektiv verksamhet*: ”Studerandes olika intressen betonas och gruppverksamhet framhävs i undervisningen.” [skribentens översättning] (lp7; lp9)

- Ex. 30 *möjligheter till internationellt samarbete* (lp10)

Delaktighet, den tredje huvudklassen, är synlig i tre läroplaner (lp9, lp10, lp12). Även denna huvudklass uttrycks i två läroplaner (lp9, lp12) genom samma mening (se ex. 31). I den tredje läroplanen är uttrycken flera och de tar fasta på sätten att delta i samhället (se ex. 28).

- Ex. 31 *delaktighet*: ”Slöjd fostrar etiska, medvetna, deltagande samt kunniga och företagsamma medborgare som uppskattar sig själva som skapare och som kan uttrycka sig genom slöjd samt vill bevara och utveckla slöjdekulturen.” [skribentens översättning] (lp9; lp12)

Inlärningsfärdigheter

Den övergripande klassen *inlärningsfärdigheter* förekommer i sju läroplaner (lp7, lp9, lp10, lp12, lp17, lp18, lp19). Klassens huvudklasser är bedömningsförmåga, tankeförmåga och informationsbehandling. Klassernas hierarki avbildas i figur 11.

inlärnings- färdigheter (lp7, lp9, lp10, lp12, lp17, lp18, lp19ts)	→ bedömningsförmåga (lp7, lp9, lp10, lp12, lp17, lp18)	→ självvärdering (lp7, lp9, lp10, lp12, lp17, lp18)
		→ kamratbedömning (lp10, lp17)
	→ tankeförmåga (lp7, lp9, lp10, lp12, lp18, lp19ts)	→ helhetstänkande (lp7, lp9, lp10)
		→ förståelse för egen inläring (lp10, lp12)
	→ informations- behandling (lp9, lp10)	→ informationssökning (lp9, lp10)
		→ processning av information (lp9, lp10)

Figur 11. Den övergripande innehållsklassen *inlärningsfärdigheter*.

Huvudklassen *bedömningsförmåga* kan delas i två underordnade klasser *självvärdering* (se ex. 32) och *kamratbedömning* (se ex. 33) enligt vems verksamhet eller prestation som bedöms. Fyra läroplaner tar upp endast självvärderingen (lp7, lp9, lp12, lp18) och två (lp10, lp17) både självvärderingen och kamratbedömningen.

Ex. 32 *självvärdering som kursinnehåll* (lp7)

Ex. 33 *kamratbedömning med hjälp av textilkonstens centrala begrepp* (lp17)

I huvudklassen *tankeförmåga* ingår både allmänna uttryck om tankeförmåga och kritiskt tänkande (se ex. 34 och 35) och uttryck som kan klassificeras i underordnade klasser *helhetstänkande* och *förståelse för egen inläring*. Uttrycken i den underordnade klassen *helhetstänkande* handlar om ämnesövergripande tankesätt (se ex. 36). Klassen *förståelse för egen inläring* omfattar uttryck som tyder på medvetenhet om egna inlärningsprocesser (se ex. 37).

Ex. 34 *mångsidig utvecklig av tankeförmågan* (lp18)

Ex. 35 *kritiskt förhållningssätt till stimulans, produkter och service* (lp19ts)

Ex. 36 *heltäckande betraktande av ämnesövergripande teman* (lp18)

Ex. 37 *upprätthållande av egna styrkor* (lp12)

Huvudklassen förekommer i sammanlagt sex läroplaner (lp7, lp9, lp10, lp12, lp18, lp19) varav två (lp18, lp19) innehåller endast allmänna uttryck. Den underordnade klassen *helhetstänkande* förekommer sammanlagt i tre (lp7, lp9, lp10) och *förståelse för egen inläring* i två (lp10, lp12) läroplaner.

Huvudklassen *informationsbehandling* förekommer i två läroplaner (lp9, lp10) som båda innehåller även huvudklassens underordnade klasser informationssökning och processning av information. Klassen *informationssökning* konkretiseras i uttryck som fokuserar antingen informationsteknik som verktyg för informationssökning (se ex. 38) eller informationssökningens självständiga eller kollektiva genomförande (se ex. 39).

Ex. 38 *utnyttjande av IKT i informationssökning* (lp10)

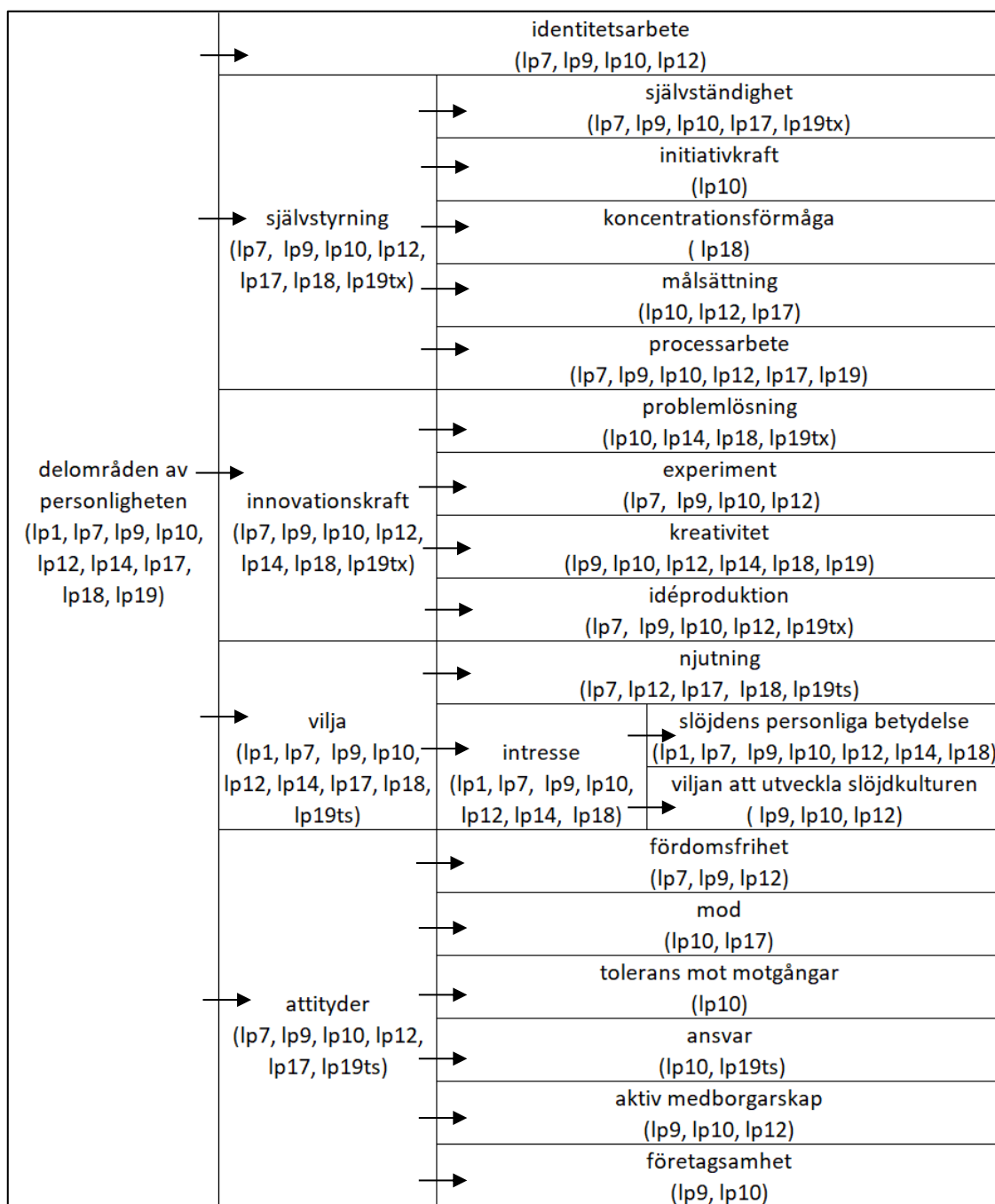
Ex. 39 *kollektiv informationssökning* (lp9)

Ex. 40 *gallring av information* (lp10)

Klassen *processning av information* består av uttryck som fokuserar den inhämtade informationens behandling genom exempelvis gallring, jämförelse eller tillämpning (se ex. 40).

Delområden av personligheten

Den övergripande klassen *delområden av personligheten* kan urskiljas i alla nio läroplaner och i den ingår huvudklasserna identitetsarbete, självstyrning, innovationskraft, vilja och attityder. Alla dessa begrepp handlar om verksamheter eller egenskaper som har en koppling till den studerandes personlighet. Klassernas hierarki visualiseras i figur 12.



Figur 12. Den övergripande innehållsklassen delområden av slöjdarens personlighet.

Huvudklassen *identitetsarbete* finns med i fyra läroplaner (lp7, lp9, lp10, lp12). Identitetsarbetet framställs som en av målsättningarna för slöjdamnet och klassens uttryck handlar bland annat om den studerandes självkänsla, självuppskattning och jag-bild (se ex. 41).

Ex. 41 *uppbyggandet av egen identitet* (lp10)

Huvudklassen *självstyrning* förekommer i sju läroplaner (lp7, lp9, lp10, lp12, lp17, lp18, lp19) och består av underordnade klasserna självständighet, initiativkraft, koncentrationsförmåga, målsättning och processarbete. Klassen *självständighet* finns med i fem läroplaner (lp7, lp9, lp10, lp17, lp19) och innehåller varierande uttryck där den studerandes självständiga arbetssätt kommer fram (se ex. 42).

Ex. 42 *egen idéproduktion* (lp19)

Klassen *initiativkraft* förekommer endast i en läroplan (lp10) men i flera meningar. Initiativkraften framställs där som en central del av gymnasiesløjden (se ex. 43).

Ex. 43 *initiativkraft som grund för gymnasiesløjden* (lp10)

Också klassen *koncentrationsförmåga* förekommer endast i en läroplan (lp18) där den konkretiseras i en mening (se ex. 44).

Ex. 44 *utveckling av koncentrationsförmågan* (lp18)

Tre av läroplanerna (lp10, lp12, lp17) innehåller klassen *målsättning*. Den handlar om förmågan att sätta mål och arbeta målinriktat (se ex. 45). Klassen *processarbete*, som handlar om självständig processhantering, finns med i sex läroplaner (lp7, lp9, lp10, lp12, lp17, lp19). Till skillnad från den tidigare nämnda klassen behärskning av sløjdprocessens delmoment handlar uttrycken i denna klass ordagrant om behärskning av arbetsprocesser och inte endast de skilda momenten som tillhör sløjdprocessens helhet (se avsnitt 4.1). I två läroplaner (se ex. 46) uttrycks fokus på processarbetet på identiskt sätt som följer formuleringen på Utbildningsstyrelsens webbplats edu.fi (Opetushallitus, 2016). Analysenheten bakom det reducerade uttrycket beskriver den långsiktiga arbetsprocessen som en grundläggande motivering för gymnasiesløjden.

Ex. 45 *målinriktat arbete* (lp17)

Ex. 46 *långsiktig arbetsprocess*: ”Sløjdens betydelse ligger i den långsiktiga och innovativa arbetsprocessen samt i erfarenheter som stärker självkänslan och skapar välbehag” [skribentens översättning] (lp7; lp12)

Huvudklassen *innovationskraft* är synlig i sju läroplaner (lp7, lp9, lp10, lp12, lp14, lp18, lp19). Olika slags egenskaper och verksamheter som innovationer förutsätter bildar huvudklassens underordnade klasser problemlösning, experiment, kreativitet och idéproduktion. Klassen *problemlösning* syns i fyra läroplaner (lp10, lp14, lp18, lp19) och handlar om förmågan att lösa problem under alla sløjdprocessens delmoment (se ex. 47).

Klassen *experiment*, vars uttryck handlar om experimenterande och undersökande arbetssätt (se ex. 48), ingår i fyra läroplaner (lp7, lp9, lp10, lp12). Klassen *kreativitet* består av uttryck där kreativitet nämns ordagrant (se ex. 47). Den syns i sex läroplaner (lp9, lp10, lp12, lp14, lp18, lp19). Den sista underordnade klassen *idéproduktion* finns med i fem läroplaner (lp7, lp9, lp10, lp12, lp19) och synliggörs i exempel 49.

Ex. 47 *kreativ problemlösning under hela processen* (lp14)

Ex. 48 *företagsamt experimenterande* (lp12)

Ex. 49 *idéproduktion som en del av slöjdprocessen* (lp14)

Huvudklassen *vilja* förekommer i alla nio läroplaner och innehåller underordnade klasserna njutning och intresse. Klassen *njutning* kan för tematikens del kopplas till den tidigare nämnda underordnade klassen social hållbarhet inom huvudklasserna hållbarhet och social dimension som ingår i den övergripande klassen värderingar. Dess uttryck handlar dock om den studerandes personliga upplevelse av arbetsglädje och välbefinnande i stället för förståelsen av slöjdens bidrag till människornas välmående på en mer kritisk nivå (se ex. 50). Klassen är synlig i sex läroplaner (lp7, lp10, lp12, lp17, lp18, lp19).

Ex. 50 *arbetsglädje* (lp19)

Klassen *intresse* förekommer i sju läroplaner (lp1, lp7, lp9, lp10, lp12, lp14, lp18) och i den kan uttrycken delas in i ytterligare två underordnade klasser: slöjdens personliga betydelse (i alla sju läroplaner) och viljan att utveckla slöjdekulturen (lp9, lp10, lp12). Uttrycken i klassen *slöjdens personliga betydelse* beskriver antingen den studerandes redan existerande personliga intresse för ämnet eller slöjdarten (se ex. 51) eller målet att främja det personliga intresset och förståelsen för slöjdens betydelse för ens eget liv (se ex. 52). Uttrycken i klassen *viljan att utveckla slöjdekulturen* uttrycker en medveten vilja som motiveras av kulturens värde (se ex. 53).

Ex. 51 *tidigare intresse för slöjd och teknik* (lp1)

Ex. 52 *förståelse för slöjdens betydelse i det egna livet* (lp12)

Ex. 53 *viljan att upprätthålla och utveckla slöjdekulturen* (lp9; lp12)

Huvudklassen *attityder* förekommer i sex läroplaner (lp7, lp9, lp10, lp12, lp17, lp19) och består av underordnade klasser vars uttryck skildrar en rad olika attityder: fördomsfrihet,

mod, tolerans mot motgångar, ansvar, aktiv medborgarskap och företagsamhet. Klassen *fördomsfrihet* finns med i tre läroplaner (lp7, lp9, lp12) där den uttrycks på identiskt sätt (se ex. 54). I samband med det reducerade uttrycket i exemplet synliggörs det ursprungliga uttrycket ur materialet. Samma mening kan hittas på Utbildningsstyrelsens webbplats edu.fi (Opetushallitus, 2016).

Ex. 54 *fördomsfri attityd*: ”Att slöjda innebär undersökande, uppfinningsrik och experimenterande verksamhet där man fördomsfritt förverkligar olika visuella, materiella, tekniska och framställningsmetodologiska lösningar” [skribentens översättning] (lp7; lp9; lp12)

Klassen *mod* förekommer i två läroplaner (lp10, lp17) varav den ena tar upp *mod* i självuttryck (se ex. 55) och den andra *mod* att agera (se ex. 56) samt risktagandet. Den underordnade klassen *tolerans mot motgångar* synliggörs i exempel 57. Klassen förekommer i endast en läroplan (lp10).

Ex. 55 *modigt självuttryck* (lp17)

Ex. 56 *mod att agera i förändrande situationer* (lp10)

Ex. 57 *tolerans mot motgångar och problem* (lp10)

Ex. 58 *ansvar för arbetsmiljön* (lp10)

Ansvar tas upp i två läroplaner (lp10, lp19) och klassens uttryck handlar om ansvarstagande gällande eget arbete, resurser och miljön (se ex. 58).

Klassen *aktiv medborgarskap* handlar om uttryck som beskriver den aktiva attityden som en ideal medborgare förväntas ha (se ex. 59). Klassen förekommer i tre läroplaner (lp9, lp10, lp12).

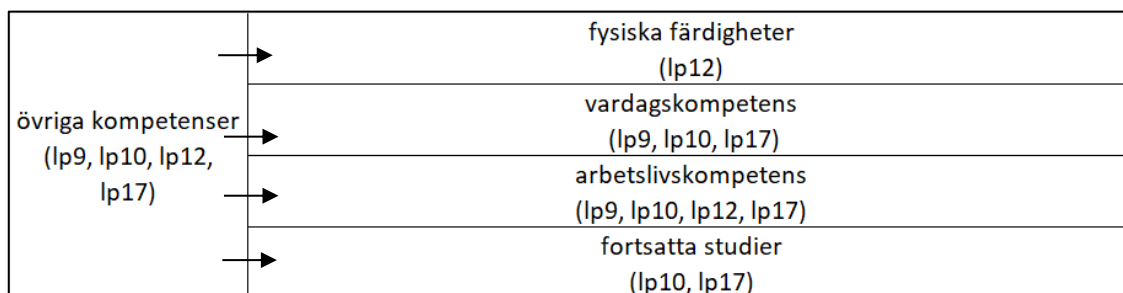
Ex. 59 *idealmedborgarens egenskaper* (lp9)

Ex. 60 *företagsamhet* (lp12)

Även klassen *företagsamhet* handlar om aktiv attityd som uttrycks genom begreppet företagsamhet (se ex. 60). Tre läroplaner (lp9, lp10, lp12) innehåller uttryck som tillhör denna klass.

Övriga kompetenser

I den övergripande klassen *övriga kompetenser* har fyra resterande huvudklasser samlats. Dessa är fysiska färdigheter, vardagskompetens, arbetslivskompetens och fortsatta studier. Figur 13 visualiserar klassernas hierarki.



Figur 13. Den övergripande innehållsklassen *övriga kompetenser*.

Klassen *fysiska färdigheter* förekommer endast i en läroplan (lp12) och representeras av en enhet som tar fasta på utvecklingen av den studerandes sensomotoriska färdigheter (se ex. 61) och visuell varseblivning. Klassen *vardagskompetens* handlar om tillämpningen av slöjdkunskaper i det vardagliga livet (se ex. 62). Klassen är synlig i tre läroplaner (lp9, lp10, lp17).

Ex. 61 *sensomotoriska färdigheter* (lp12)

Ex. 62 *förbättring av den vardagliga miljön* (lp17)

Ex. 63 *slöjdkunskapernas betydelse för företagande* (lp12)

Ex. 64 *beredskap för fortsatta studier* (lp10)

Arbetslivskompetens som begrepp kan hänvisa till flera olika kunskaper och färdigheter som ingår i de övriga, tidigare nämnda klasserna. Som självständig innehållsklass förekommer *arbetslivskompetens* i fyra läroplaner (lp9, lp10, lp12, lp17) vars uttryck kopplar slöjdundervisningen till hantverksbranchen och andra slöjdrelaterade fenomen i arbetslivet (se ex. 63). *Fortsatta studier* är en underordnad klass som finns med i två läroplaner (lp10, lp17) där slöjdstudiernas relevans för beredskap för fortsatta studier nämns (se ex. 64).

7.3 Strukturella skillnader och likheter

För att kunna dra slutsatser av de två andra delanalysernas resultat har jag betraktat strukturen och omfattningen av slöjdens beskrivning i varje läroplan i den tredje delanalysen med målet att ta reda på hurdana strukturella skillnader och likheter det finns mellan beskrivningarna av läroämnet slöjd bland olika gymnasier. Figur 14 sammanfattar de strukturella dragen i läroplanerna och synliggör skillnaderna i läroplanstexternas omfattning och beståndsdelar vad gäller avsnitten som handlar om slöjd.

läroplan	totala antalet analysenheter	egen rubrik för slöjdämnet eller för slöjdarten	egen ämnesbeskrivning för slöjd eller för slöjdart	antal lokala tillämpade kurser i slöjd eller i slöjdart	ämnet nämns i avsnittet som handlar om gymnasiediplom	diplomkurs i slöjd presenteras
1	50	x	x	4	x	x
2	73	x	-	5	-	-
3	29	x	-	3	-	-
4	24	x	-	3	x	x
5	18	x	-	1	x	-
6	7	-	-	0	x	x
7	123	x	x	7	x	x
8	67	x	-	4	x	-
9	54	x	x	4	x	x
10	266	x	x	19	x	x
11	24	-	-	0	x	x
12	44	x	x	2	x	x
13	23	x	-	2	x	x
14	99	x	x	6	?**	?**
15	7	-	-	0	x	x
16	22	x	-	4	x	x
17	241	x*	x	5	x	x
18	131	x	x	8	x	x
19	63	x	x	6	x	x
i genomsnitt	71,8			4,4		
förekommer totalt i x läroplaner		16	9		17	14

*Ämnets namn *tekstiliteide*, sv. *textilkonst* tyder delvis på bildkonstens område.

**Avsnittet om gymnasiediplom i läroplanen gick inte att läsa på grund av en icke-fungerande länk.

Figur 14. Sammanfattning av de strukturella dragen i läroplanerna.

Som det framgår av figur 14 varierar antalet analysenheter, det vill säga meningar, mellan sju och 266. Det genomsnittliga antalet meningar är 71,8. I åtta av alla 19 läroplaner finns det 50 eller fler meningar och i fyra av dessa är antalet meningar över 100. Eftersom den lokala läroplanens avfattningsprocess inkluderar hela skolgemenskapen (se avsnitt 2.1) och gymnasier har behov och möjligheter att profilera sig olika (se avsnitt 2.2 och 5.3) är det naturligt att det finns variation i texternas omfattning. Trots att skälen till variationen i omfattningen kan vara flera ger variationen i textlängden dock fingervisning om variation i läroämnets förmedlade status, då skillnaderna mellan texternas längd är så stor.¹⁶

Texternas olika beståndsdelar samt kursmängden i läroplanstexterna förklarar variationen i texternas omfattning och kompletterar tolkningen av hur läroplanerna förmedlar slöjdens relevans som allmänbildande gymnasieämne. De analyserade beståndsdelarna är 1) ämnets rubricering, 2) en allmän beskrivning av läroämnets uppdrag, 3) en kurslista med kursbeskrivningar samt 4) läroplanens avsnitt om gymnasiediplom. Som det kom fram i den andra delanalysen (se avsnitt 7.2) innehåller endast nio av alla 19 läroplaner en allmän, inledande beskrivning av läroämnet slöjd (se figur 14). Figur 14 synliggör att sju läroplaner (lp2, lp3, lp4, lp5, lp8, lp13, lp16) saknar den inledande ämnesbeskrivningen men innehåller ändå beskrivningar av lokala tillämpade kurser i ämnet. I alla dessa läroplaner har ämnet fått en egen rubrik och kurserna är markerade med en kurskod som hänvisar till ämnets namn.

I tre läroplaner (lp6, lp11, lp15) nämns läroämnet slöjd endast i samband med den nationella gymnasiediplomkursen i slöjd utan att ämnet har ett eget avsnitt i läroplanen med rubrik och beskrivning av uppdrag (se figur 14). Avläggandet av diplomet förutsätter två ytterligare kursprestationer i ämnet (se avsnitt 5.2) och i endast en (lp15) av dessa tre läroplaner kommer det fram hur den studerande kan avlägga de krävda kursprestationerna. Det sker i detta fall genom gymnasiets samarbetspartner. I lp11 presenteras diplomkursen i slöjd med en kurskod som hänvisar till bildkonstämnet och enligt kurskoden räknas avläggandet av gymnasiediplom i slöjd på detta gymnasium som

¹⁶ Textens längd kan uppskattas med hjälp av olika enheter. Här hänvisas till antalet meningar eftersom mening har fungerat som en lämplig analysenhet i de två första delanalyserna (se avsnitt 6.3). Senare i texten tas även antalet ord upp förbigående. Det ska noteras att textlängden i sig inte är ett fungerande mätinstrument för att kunna dra slutsatser om slöjdämnets kommunicerade status och väsen. En längre mening i en text kan vara lika lång som flera kortare meningar tillsammans i en annan. Likaså korrelerar textens längd inte nödvändigtvis med kvantiteten och kvaliteten av innehåll som förmedlas genom texten.

en kursprestation inom bildkonstens tillämpade kurser. Kursutbudet i bildkonst innehåller även en annan slöjdrelaterad kurs som heter *Kreativ textilkonst* men den har i denna undersökning uteslutits från delanalyserna ett och två då den ingår i ett annat läroämne (se avsnitt 6.2 om materialets avgränsning).

Sammanlagt 14 läroplaner innehåller en kurs för avläggandet av gymnasiediplom i slöjd (se figur 14). Det går inte att dra slutsatser om detta tyder på att kursen ordnas som en schemalagd kurs eller som en självständig prestation. Kursbeskrivningen för diplomkursen i slöjd är exakt densamma som finns i läroplansgrunderna (se citat i avsnitt 5.1, s. 40) i 12 läroplaner (lp1, lp4, lp6, lp7, lp10, lp12, lp13, lp15, lp16, lp17, lp18, lp19). I en av dessa (lp18) har man ändrat på meningarnas ordningsföljd och tre (lp1, lp7, lp15) innehåller även några extrameningar med praktisk information om avläggandet av diplomkursen. I en av de tre sistnämnda (lp15) handlar tilläggsinformationen om möjligheten att avlägga andra kurser i slöjd på ett lokalt medborgarinstitut vilket visar att samarbete läroanstalten emellan utnyttjas (jfr. avsnitt 2.2). Även i lp1 nämns möjligheten att avlägga kurser vid arbetarinstitut.

Två läroplaner (lp9, lp11) har en helt egen diplomkursbeskrivning istället för läroplansgrundernas formulering. I den ena (lp9) är beskrivningen en kortfattad version om vad diplomkursen handlar om medan beskrivningen i den andra (lp11) är en längre text med mer specifik information om kursens målsättningar och bedömning. Fyra läroplaner (lp2, lp3, lp5, lp8) saknar en diplomkurs i slöjd och i två av dessa (lp2, lp3) nämns slöjd inte ens förbigående i samband med den allmänna beskrivningen av gymnasiediplom i olika ämnen. En läroplans (lp14) avsnitt om gymnasiediplom var inte tillgänglig för analys.¹⁷

Vad gäller det övriga kursutbudet finns det variation både i kursmängden och i kursernas fokusområde. Figur 15 visualiserar korrelationen mellan förekomsten av den inledande beskrivningen av slöjdamnets uppdrag och antalet lokala tillämpade kurser i läroplanerna. Som det framgår av figuren finns det fyra eller fler lokala tillämpade kurser i slöjd i alla läroplaner som innehåller en inledande ämnesbeskrivning. Överlägset flest kurser (19st) och längst beskrivning (85 meningar, 962 ord) finns i lp10, vilket förklaras av gymnasiets nationella utbildningsuppgift i bildkonst och design. Ämnesbeskrivning i läroplanen

¹⁷ I denna läroplan fungerade länken till delen som handlar om diplomkurser inte och läroplanen har därför inte kunnat analyseras vad gäller gymnasiediplom i slöjd.

(lp18) med näst flest kurser (8st) är däremot näst kortast eller kortast, beroende på om man betraktar antalet analysenheter (8 meningar) eller antalet ord (55). En satsning i kursutbudet i slöjd innebär alltså inte att ämnets uppgift och målsättningar i allmänhet skulle ha fått stort utrymme på läroplanen men i regel verkar det ändå finnas en koppling mellan existensen av en allmän beskrivning av ämnets uppdrag och kursernas höga antal som figur 15 visar. Endast tre (lp2, lp8, lp16) av alla läroplanerna innehåller över fyra lokala tillämpade kurser men ingen ämnesbeskrivning. Det genomsnittliga antalet lokala tillämpade kurser i slöjd per läroplan är 4,4 och antalet kurser är nära genomsnittet (4–5) på sex gymnasier. Kursmängden i hela materialet varierar dock mellan 0 och 19 (se figur 14).

läroplan	egen ämnesbeskrivning för slöjd eller för slöjdart	antal analysenheter i ämnesbeskrivningen	antal ord i ämnesbeskrivningen	antal lokala tillämpade kurser i slöjd totalt
1	x	7	85	4
2	-	-	-	5
3	-	-	-	3
4	-	-	-	3
5	-	-	-	1
6	-	-	-	0
7	x	22	180	7
8	-	-	-	4
9	x	34	325	4
10	x	85	962	19
11	-	-	-	0
12	x	27	333	2
13	-	-	-	2
14	x	12	142	6
15	-	-	-	0
16	-	-	-	4
17	x	38	350	5
18	x	8	55	8
19	x	16	177	6

Läroplaner med beskrivning av slöjd samt läroplaner med fyra eller fler lokala tillämpade kurser är markerade med fetstil.

Figur 15. Korrelationen mellan kursmängd och förekomst av ämnesbeskrivning.

Kursernas fokusområde varierar i förhållande till slöjdart och som det kom fram i den första delanalysen (se avsnitt 7.1) är båda slöjdarterna representerade bland kursutbudet så att varje läroplan innehåller kurser åtminstone i en slöjdart. Som det framgår av figur 16 är textilslöjd representerad i 13 läroplaner medan teknisk slöjd är representerad i 11. Åtta läroplaner innehåller kurser i båda slöjdarterna. Gymnasier som enligt läroplanen erbjuder endast textilslöjd är tre (lp12, lp17, lp18) och endast teknisk slöjd två (lp1, lp5). I läroplaner som innehåller kurser i båda slöjdarterna fördelas kurserna inte jämnt mellan slöjdarterna. Endast i tre läroplaner (lp9, lp10, lp14) finns det lika många kurser i båda slöjdarterna medan tre läroplaner (lp2, lp3, lp19) innehåller fler kurser i textilslöjd än i teknisk slöjd och två (lp4, lp7) fler i teknisk slöjd än i textilslöjd (se figur 16).

läroplan	antal lokala tillämpade kurser i slöjd totalt	antal lokala tillämpade kurser per slöjdart		
		ospecificerade	textilslöjd	teknisk slöjd
1	4	0	0	4
2	5	0	3	2
3	3	0	2	1
4	3	0	1	2
5	1	0	0	1
6	0	0	0	0
7	7	0	2	5
8	4	2	0	2
9	4	0	2	2
10	19	1	9	9
11	0	0	0	0
12	2	0	2	0
13	2	1	1	0
14	6	0	3	3
15	0	0	0	0
16	4	2	2	0
17	5	0	5	0
18	8	0	8	0
19	6	0	5	1
totalt i x läroplaner	16	4	13	11

Figur 16. Kursernas fördelning i relation till slöjdart.

Fyra läroplaner (lp8, lp10, lp13, lp16) innehåller kurser som inte har en direkt koppling till en viss slöjdart (se figur 16). De ospecificerade kursernas andel av gymnasiets alla lokala tillämpade slöjdkurser är 50% i tre läroplaner (lp8, lp13, lp16) och 5% i en (lp10). I lp8 och i lp13 förklaras den stora andelen av gymnasiets steinerpedagogiska inriktning och i lp16 av att kurserna inte organiseras av gymnasiet själv eller specificeras i läroplanen vad gäller innehållet.

Med undantag av en läroplan presenteras de lokala tillämpade kurserna i slöjd i alla läroplaner med hjälp av både kursnamn, kurskod och kursbeskrivning. I en läroplan (se lp5 i bilaga 2) saknar kurslistans enda kurs dock kursnamn. Kursens kod fungerar som dess rubrik med en hänvisning till tekniska slöjdens innehållsområde och kursbeskrivningen ger information om att kursen handlar om robotik och elektronik.

7.4 Sammanfattning av resultatet

Gymnasiernas slöjdundervisning är på basis av lokala läroplaner till stora delar organiserad enligt den traditionella indelningen i två slöjdarter. Läroplanerna förmedlar först och främst en bild av ett slöjddämne med två slöjdarter och texterna uttrycker inte en tydlig mångmateriell fusionssyn. I fem av nitton läroplaner är tolkningen om två skilda slöjddämnena istället för ett ämne också möjlig. Uttrycket mångmaterialitet eller mångmateriell slöjd används endast i tre läroplaner och möjligheterna till mångmateriella arbetssätt utöver slöjdartsgränserna uttrycks inte specifikt i kursbeskrivningarna i någon av läroplanerna. Fyra läroplaner innehåller kurser som inte är slöjdartsspecifika men kursernas innehåll beskrivs i endast tre av dessa och kan kopplas till gymnasiernas särskilda utbildningsuppgift antingen i bildkonst och design eller i steinerpedagogik.

Sammanlagt 14 läroplaner innehåller en kurs för avläggandet av gymnasiediplom i slöjd och i tre av dessa är den nationella gymnasiediplomkursen det enda sambandet där slöjd nämns. Diplomkursernas beskrivningar följer de nationella läroplansgrundernas beskrivning och kursen är därmed inte direkt bunden till slöjdart i någon av läroplanerna, trots att de krävda tidigare prestationerna i ämnet vid två gymnasier ska enligt läroplanen vara inom en bestämd slöjdart. Det går inte att dra slutsatser om diplomkursen ordnas som en schemalagd kurs eller som en självständig prestation.

I beskrivningar av slöjddämnets uppdrag kan på basis av materialet identifieras både substansspecifika kunskaper och olika färdigheter som tillhör ämnets allmänbildande

uppdrag. Allmänbildning handlar om fostrans mål att främja bildningen genom att utveckla individernas kunskaper och färdigheter samt förmågan att använda dem värdegrundat (se avsnitt 3.1). Färdigheterna som framkommer i materialet kan grupperas i sociala färdigheter, inlärningsfärdigheter och bestämda övriga kompetenser. Utöver dessa förmedlar läroplanernas beskrivningar fokus på olika värderingar och personlighetens delområden, vilka kan anses bidra till en värdegrundad användning av de olika kunskaperna och färdigheterna såsom uttrycks i definitionen av allmänbildningen.

Den allmänbildande slöjdens substansspecifika kunskaper handlar om tre kunskapstyper: 1) slöjdkunskaper med fokus på slöjdkultur, teknologi och produkter, 2) behärskning av slöjdprocessens delmoment med fokus på produktplanering och tillverkningens olika tekniker och material samt 3) uttrycksförmåga som yppas både som en produktrelaterad och som en processrelaterad kunskap. Kommunikation, samarbete och delaktighet presenteras som tre typer av sociala färdigheter som den allmänbildande slöjden utvecklar. Inom kommunikationen har multilitteracitet och delning av information särskild fokus. Inlärningsfärdigheterna är tre: 1) bedömningsförmåga i form av både självvärdering och kamratbedömning, 2) tankeförmåga med fokus på helhetstänkande och förståelse för egen inläring samt 3) informationsbehandling i vilken både informationssökning och processning av information ingår. De övriga kompetenserna som förekommer i läroplanerna är fysiska färdigheter, vardagskompetens, arbetslivskompetens och beredskap för fortsatta studier.

Beskrivningarna av ämnets uppdrag förmedlar värderingarna berörande hållbarhet, estetik och etik. Hållbarhetens fyra dimensioner den kulturella, den ekologiska, den ekonomiska och den sociala är alla representerade. Gymnasieslöjd utvecklar individens personlighet inom fem övergripande delområden: identitetsarbete, självstyrning, innovationskraft, vilja och attityder. Självstyrningens område omfattar initiativkraft, koncentrationsförmåga, målsättning och processarbete. I innovationskraften ingår problemlösning, experiment, kreativitet och idéproduktion. Viljan utvecklas genom njutning och ett mer analytiskt intresse som riktas både mot den personliga upplevelsen av slöjdens betydelse och mot utvecklingen av slöjdkulturen. Attityderna som slöjd främjar är mod, tolerans mot motgångar, ansvar, aktiv medborgarskap och företagsamhet.

Gymnasiet med särskild utbildningsuppgift i bildkonst och design avviker tydligt från de andra gymnasierna i och med att slöjdämnet har fått större fokus i läroplanstexten vad gäller textens omfattning och kursmängd. Läroplanen innehåller även en kurs som inte är

slöjdartsspecifik. De steinerpedagogiska gymnasierna erbjuder slöjdkurser med fokusområden som inte av tradition förknippas med den allmänbildande edukativa slöjdens slöjdarter i Finland men i en del av de steinerpedagogiska läroplanerna har dessa kurser ändå räknats som slöjdartsspecifika. Möjligheterna att avlägga kurser utanför gymnasiets eget kursutbud uttrycks i två läroplaner.

Vid analysen av läroplanstexternas strukturella drag kom det fram att det finns variation i vilka av följande fyra beståndsdelar tillhör slöjdens beskrivning i läroplanerna: 1) ämnets rubricering, 2) en allmän beskrivning av läroämnets uppdrag, 3) en kurslista med kursbeskrivningar samt 4) läroplanens avsnitt om gymnasiediplom. Variation i detta förklarar åtminstone delvis variationen i texternas helhetsomfattning. Slöjdämnet har en egen rubrik endast i de 16 läroplaner som också innehåller lokala tillämpade kurser i ämnet. I majoriteten av läroplanerna används benämningen slöjd som den enda rubriken eller som huvudrubrik och endast i tre läroplaner är huvudrubriceringen slöjdartsspecifik. En allmän beskrivning av läroämnets uppdrag ingår endast i nio av läroplanerna. Av de resterande tio läroplanerna innehåller sju ändå beskrivningar av lokala tillämpade kurser i ämnet medan resten presenterar endast möjligheten att avlägga gymnasiediplom.

De lokala tillämpade kurserna beskrivs med kurskod, namn och kursbeskrivning i alla läroplaner där en kurslista ingår, med undantag av en läroplan där en kurs endast har kurskod som namn. I alla läroplaner som innehåller en inledande ämnesbeskrivning finns det fyra eller fler lokala tillämpade kurser i slöjd och i genomsnitt är antalet lokala tillämpade kurser i slöjd 4,4. Kursutbudet varierar i förhållande till slöjdart och de flesta gymnasier erbjuder fler kurser i den ena slöjdarten jämfört med den andra så att antalet kurser per slöjdart är lika högt endast i tre läroplaner. Fem läroplaner innehåller lokala tillämpade kurser endast i en slöjdart. En koppling mellan existensen av en allmän beskrivning av ämnets uppdrag och de lokala tillämpade kursernas höga antal är synlig i materialet.

8 Diskussion

Undersökningens syfte var att kartlägga hurdan bild av slöjdämnet förmedlas genom gymnasiernas lokala läroplaner och undersökningens resultat består av resultaten från tre delanalyser. Med hjälp av den valda analysmetoden var det möjligt att skapa en bred skildring av läroplanstexternas beskrivning av den allmänbildande gymnasiesløjden. För att kunna utvärdera hur väl undersökningens resultat representerar hela landets gymnasieslöjd vore det viktigt att veta hur stor andel av alla finländska gymnasier som erbjuder slöjd i läroplanerna materialet täcker. Precisa uppgifter om detta var inte möjligt att få fram men iakttagelserna under insamling av data (se avsnitt 6.2) tillsammans med undersökningens resultat om strukturell variation mellan läroplanerna antyder att ämnet är sällsynt i finländska gymnasier. Därmed kan resultatet antas motsvara gymnasiesløjdens nationella helhetssituation på ett relativt pålitligt sätt.

Den första delanalysens resultat visar att slöjdämnets traditionella indelning i två slöjdarter syns i gymnasiers läroplaner. Den mångmateriella betoning som uttrycks i grundskolans nationella styrdokument (Utbildningsstyrelsen, 2014) är inte i samma mån synlig i läroplanstexterna på gymnasienivå (se avsnitt 4.3). De gymnasister som studerar enligt de analyserade läroplanerna har dock inte nödvändigtvis studerat i grundskolan enligt de nyaste läroplansgrunderna utan enligt det föregående styrdokumentet från 2004 (Utbildningsstyrelsen, 2004) och det är mot denna bakgrund förståeligt att gymnasiers läroplaner som har tagits i bruk i samband med gymnasiets läroplansgrunder år 2015 (Utbildningsstyrelsen, 2015) ännu inte följer utvecklingstrenderna i grundskolans styrdokument från år 2014.

En annan förklarande orsak till att den mångmateriella trenden inte är synlig i gymnasiesløjdens styrdokument är att de traditionella sätten att organisera undervisningen ofta styr lärarnas tankesätt trots nya utvecklingslinjer (jfr. avsnitt 4.3: Porko-Hudd & Åbacka, 2011, s. 75–76 och Jaatinen m.fl. 2017, s. 46). Därför kan slöjdlärare som ibland själva ansvarar för gymnasiets läroplanstexter i ämnet (se avsnitt 2.1) vid brist på ett nationellt styrdokument för ämnet på gymnasienivå välja uttrycka ämnets väsen på bekanta, traditionella sätt. Många slöjdlärare har också bakgrund och behörighet i praktiken endast i en slöjdart (se avsnitt 4.3) vilket kan tänkas påverka hurdan undervisning de erbjuder och därmed hurdana läroplanstexter de avfattar.

De få gånger då det hänvisas till begreppet mångmateriell slöjd i de analyserade läroplanerna härstammar meningen från Utbildningsstyrelsens webbplats edu.fi (Opetushallitus, 2016) från en text som handlar om förskole- och grundskoleundervisning. Att läroplansskribenterna har tagit in text från Utbildningsstyrelsens webbplats edu.fi (Opetushallitus, 2016) liknar trenden att direkt kopiera text från läroplansgrunderna till lokala läroplaner (jfr. avsnitt 2.1: Turunen m.fl., 2011, s. 108, 119). Detta kan å ena sidan tolkas som ett tecken på att skribenterna inte prioriterar den lokala avfattningsprocessen så högt och väljer därför att kopiera färdig text. Eftersom gymnasiets läroplansgrunder saknar en beskrivning av slöjddämnet kan kopieringen å andra sidan tolkas som ett sätt för läroplansskribenterna att orientera sig i olika motsvarande dokument under läroplansprocessen. I tidigare kartläggningar har orienteringen i styrdokument identifierats som en av läroplansarbetets nyttor för lärare (jfr. avsnitt 2.1: Turunen m.fl., 2011, s. 103).

I och med att de kopierade texterna ursprungligen handlar om slöjd som läroämne inom förskole- och grundskoleundervisning väcks frågan om gymnasieslöjdens skildring i gymnasiers läroplaner även för övrigt liknar grundskoleslöjdens beskrivningar och om undervisningen således är en enkel fortsättning till det som görs i grundskoleslöjden. Redan på 1990-talet under gymnasieslöjdens utvecklingsarbete har målet varit att undvika just detta (se avsnitt 1.3: Hartvik & Porko-Hudd, 2000, s. 680). Bristen på en nationell beskrivning på slöjdens uppdrag på gymnasienivå är en eventuell central orsak till att läroplansskribenterna vänder sig till grundskoleslöjdens dokument istället för att formulera beskrivningarna själva. Att jämföra formuleringarna och innehållet i gymnasiets lokala läroplaner med grundskolans styrdokument både nationellt och lokalt skulle vara en intressant utgångspunkt för vidare forskning i området. Detsamma gäller för förhållandet mellan slöjdens beskrivning i gymnasiers lokala läroplaner och i de nationella anvisningarna för gymnasiediplom i slöjd som också kan tänkas påverka avfattningen av lokala läroplaner.

Kopierade textavsnitt från Utbildningsstyrelsens webbplats edu.fi (Opetushallitus, 2016) uppkom också under den andra delanalysen som handlar om skildringarna av slöjddämnets uppdrag som ett allmänbildande ämne. Åtminstone för dessa textavsnittens del motsvarar det allmänbildande uppdraget därmed grundskolans allmänbildande slöjd. I denna avhandling presenteras en nationell helhetsbild av gymnasieslöjden vilket betyder att alla allmänbildningens delmoment som kom fram i den andra delanalysen inte ingår i varje

läroplan. Innehållsanalysen gällande slöjdens allmänbildande uppdrag baserar sig dessutom endast på de läroplaner som innehåller en beskrivning på ämnets uppdrag. Gymnasieslöjdens allmänbildande uppdrag är alltså inte på samma sätt synlig i alla läroplaner och argument för ämnets status som allmänbildande ämne är därmed färre i en del av dem.

I de läroplaner där en beskrivning av slöjdämnets uppdrag ingår uttrycks gymnasieslöjdens kvalitéer trots allt på sådana sätt som kan förknippas med allmänbildningens definitioner. Slöjdens allmänbildande uppdrag omfattar enligt resultatet flera färdigheter utöver de material- och teknikrelaterade substansspecifika kunskaper som anknyts till slöjdprocessens konkreta genomförande och som till exempel Kaukinen (2006, s. 79) anser utgöra ämnets kärna (se avsnitt 4.1). För utveckling av den studerandes reflektionsnivå (se avsnitt 4.1: Suojanen, 1998, s. 69–70) som i ljust av tidigare studier inte alltid är på den högsta nivån (se Hartvik & Porko-Hudd, 2000; Norrgrann, 2008) är det väsentligt att också sociala färdigheter, inlärningsfärdigheter, bestämda övriga kompetenser samt olika värderingar och utveckling av personlighetens delområden präglar det allmänbildande slöjdämnet i läroplanerna.

Under den tredje, strukturella, delanalysen framkom det variation bland annat i existensen av avsnittet som beskriver ämnets uppdrag. Att nio läroplaner innehåller en allmän, inledande beskrivning av läroämnets uppdrag innebär att slöjdämnet vid denna punkt presenteras likställt jämfört med gymnasiets andra läroämnen. I sju läroplaner finns beskrivningar av lokala tillämpade kurser i slöjd utan denna gemensamma inledande ämnesbeskrivning, vilket ger ett intryck av att läroplanerna förmedlar ett lägre status för slöjdämnet jämfört med läroämnen som har fått en inledande ämnesbeskrivning. Slöjd har ändå i dessa läroplaner fått utrymme i kursutbudet vilket visar att ämnet prioriteras högre än på de gymnasier som inte erbjuder lokala kurser i slöjd. Att en läroplan saknar de krävda föregående kurserna för avläggandet av gymnasiediplomet, vilket är fallet vid tre läroplaner, ger intryck av att ämnet inte prioriteras lika högt som de diplomämnen i vilka övrigt kursutbud ingår.

Eftersom diplomkursen är en nationell kurs och en viktig orsak till gymnasieslöjdens existens (se avsnitt 4.2) var det förväntat att variation gällande den inte finns i stor grad mellan läroplanerna. Mot den första delanalysens resultat om existensen av två skilda slöjdarter är det logiskt att anta att tidigare kursprestationer i ämnet styr den studerandes inriktning vid genomförandet av gymnasiediplom, särskilt om den handledande läraren

är kunnig endast i en slöjdart. Som konstaterades i avsnitt 6.4 är det dock inte möjligt att dra slutsatser om praktikerna ute på fältet på basis av dokumentanalys. Styrdokumentet har som avsikt att styra verksamheten men det praktiska genomförandet kan avvika från bilden som dokumenten förmedlar (se avsnitt 2.1). Sambandet mellan läroplanens bild av verksamheten och verksamhetens verkliga praxis är ytterligare ett intressant objekt för vidare forskning inom gymnasieslöjdens område. Även utredning av eventuella dolda undervisningsarrangemang (se avsnitt 2.2) kunde ge intressant information om bland annat relationen mellan tillgången till och efterfrågan av slöjdkurserna.

Likaså var det förväntat att den ena läroplanen från ett gymnasium med särskild utbildningsuppgift i bildkonst och design har en mer omfattande beskrivning av slöjdämnet jämfört med andra läroplaner. Även de fyra steinerpedagogiska läroplanerna utgör en särgrupp i och med att de erbjuda slöjdkursernas innehåll avviker från den traditionella uppfattningen om allmänbildande slöjdens teknik- och materialområden i Finland. För att få mer information om olika särgrupper borde man fokusera på enstaka läroplaners individuella profiler eller leta efter upprepande idealtyper ur materialet som helhet.

I denna studie skapar resultatet en helhetsbild av gymnasieslöjdens tillstånd som ett nationellt fenomen. Det kom fram att det finns variation mellan läroplanerna vad gäller både olika strukturella drag och innehållsmässiga aspekter men undersökningens fokus var inte på att skapa en helhetsbild av de olika aspekternas sammansättning i enstaka läroplaner. Istället skapades analysklasser som i de flesta fall kunde urskiljas i flera läroplaner än bara i en. Att skapa individuella profiler av de olika läroplanerna och sedan jämföra dessa med varandra skulle vara ett intressant sätt att forska vidare i fenomenet, eftersom ansvaret för att förmedla ämnets status och definiera dess mål ligger på lokal nivå i och med att en nationell beskrivning av ämnets uppdrag saknas. Variationen som kunde identifieras på basis av denna studie tyder också på att den nationella helhetsbilden som presenteras genom den här undersökningens resultat inte motsvarar enstaka gymnasiers profiler.

Allt i allt kan konstateras att den här undersökningens resultat utgör en intressant utgångspunkt för vidare forskning i gymnasieslöjdens tillstånd och väsen. De lokala aktörerna kan dra nytta av undersökningens resultat i utvecklingen av sina lokala styrdokument. Även om den mångsidiga bild av allmänbildande slöjd som undersökningen avslöjar inte förmedlas i sin helhet i de enstaka lokala läroplanerna kan

undersökningens resultat i detta avseende fungera som en reflektionsyta för utvärdering av det lokala läroplansarbetet. Funderingar kring i hur stor grad det egna gymnasiets läroplan motsvarar den övergripande bild som omfattar flera gymnasier landet över utvecklar både undervisningen lokalt och som en del av den nationella helheten. Undersökningens resultat antyder även att det finns ett utvecklingsbehov av det nationella styrdokumentet vad gäller slöjdens beskrivning.

Referenser

- Anttila, P. (1993). *Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Athreya, B.H. & Mouza, C. (2017). *Thinking skills for the digital generation: the development of thinking and learning in the age of information*. Springer [Elektronisk version].
- Backlund, F. och Grönqvist, J. (1999). *Gymnasieslöjd - En studie av en slöjdkurs i gymnasiet*. (Magisteruppsats). Vasa: Åbo Akademi.
- Elias-koulu (2016). Opiskeluympäristöt ja -menetelmät. I *Lukion opetussuunnitelma Elias-koulu 2016*. Hämtat 25, juli, 2018, från https://docs.google.com/document/d/1t0ex1I3emB8lzEEri8ex_4ow-Wv6QsLxG6GstmkZUpA/edit
- Elo, J. (2015). *Företagsamhet i skola och utbildning. Lärares tankar om förutsättningarna att nå målen i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap*. Åbo: Åbo Akademis förlag. Hämtad 16 april, 2018, från http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/103718/elo_janne.pdf?sequence=4
- Gymnasieförordning 6.11.1998/810. Hämtad 15 mars, 2018, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980810>
- Gymnasielag 1998/629. Utfärdad i Helsingfors 21.8.1998. Hämtad 8 februari, 2018, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980629>
- Gymnasistförbundet (2009). *Lukion suunta 2009*. Power Point presentation. Hämtad 15 mars, 2018, från http://lukio.fi/lukio.fi/wp-content/uploads/2015/04/lukion_suunta_2009.pdf
- Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. London: Heinemann.
- Hartvik, J. & Porko-Hudd, M. (2000). Upper secondary school sloyd reaches the 21st century. I. Buchberger (Red.), *Opettaja ja aine 2000*. Ainedidaktikan symposiumi 4.2.2000. Osa 2. (s. 678–695). Tutkimuksia 225, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Hartvik, J. (2013). *Det planlagda och det som visar sig. Klassläroarstuderandes syn på undervisning i teknisk slöjd*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Hatch, M (2014). *The Maker Movement Manifesto: Rules for Innovation in the New World of Crafters, Hackers, and Tinkerers* [Elektronisk version]. New York: McGraw-Hill Education. Hämtad 29 oktober, 2018, från <https://www.boerneshovedstad.dk/media/1332/maker-movement-manifesto-sample-chapter.pdf>
- Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M-L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi, P. & Knubb-Manninen, G. (2012). *Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 59. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Hämtad 13 mars, 2018, från https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_59.pdf

- HE 20/2017. *Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi lukiolain ja opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta*. Hämtad 26 januari, 2018, från <https://www.edilex.fi/he/20170020>
- HE 41/2018 vp. *Hallituksen esitys eduskunnalle lukiolaiksi sekä laeiksi ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetun lain ja opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta*. Hämtad 29 oktober, 2018, från https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/HE_41+2018.pdf
- Helsingin Sanomat, (2017). *Taito- ja taideaineet harjoittavat monissa oppiaineissa tarvittavia taitoja*. Mielipide. Publicerat: 29.10.2017 2:00. Hämtad 2 februari, 2018, från <https://www.hs.fi/paivanlehti/29102017/art-2000005427471.html>
- Helsingin yliopisto (2018). *Opintosuunnat*. Hämtad, 23 juli, 2018 från, <https://www.helsinki.fi/fi/ohjelmat/kandi/kasvatustieteiden-kandiohjelma-ja-maisteriohjelma/opiskelu/opintosuunnat#section-40460>
- Hilmola, A. & Autio, O. (2017). Käsityö ja asenteet – oppiaineen tulevaisuus. *Ainedidaktiikka* 1(1) (2017). S. 39–59. Hämtad 5 mars, 2018, från <https://journal.fi/ainedidaktiikka/article/view/60731/26620>
- Hiltunen, K. (2018). *Centrala begrepp*. Hämtad 10 maj, 2018, från <https://goo.gl/QQUBx4>
- Hytti, T. & Kokkonen, I. (2013). *Käsityöoppiaine lukion oppiaineeksi*. Ställningstagande. Textilläraresförbundet och Lärarförbundet för tekniska ämnen. Hämtad 1 februari, 2018, från <https://www.tekstiiohpettajaliitto.fi/@Bin/172946/esitys+lukion+opetussuunnitelmaan.pdf>
- Ihatsu, A. (2006). Käsityö – uusiutuva luonnonvara. I L. Kaukinen & M. Collanus (Red.), *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta*. (s. 19–30). Hamina: Akatiimi.
- Itä-Suomen yliopisto (2018a). *Käsityöopettajakoulutus*. Hämtad 5 mars, 2018, från <https://www.uef.fi/web/skope/kasityonopettajakoulutus>
- Itä-Suomen yliopisto (2018b). *Käsityöopettajakoulutus, monimateriaalinen käsityö*. Hämtad 23 juli, 2018, från <http://www.uef.fi/web/skope/kasityonopettajakoulutus>
- Jaatinen, J., Ketamo, H. & Lindfors, E. (2017). Pupils' Activities in a Multimaterial Learning Environment in Craft subject. A Pilot Study using an Experience Sampling Method based on a Mobile Application in Classroom Settings. *Techne Series A*: 24(2), 2017 (s. 32–49). Hämtad 23 april, 2018, från <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/1923/2489>
- Jyrhämä, R. (2004). Sisällön erittelyn mahdollisuuksia. Taulukkolaskentaohjelma analysoinnin apuna. I P. Kansanen & K. Uusikylä (Red.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus. (s. 223–237)
- Järä, T. & Väkiparta, P. (2013a). *"Kiinnostus kaiken hienon luomiseen": Tammerkosken lukion käsityölinjalle hakeutumista selittäviä tekijöitä*. (Magisteruppsats). Turku: Turun yliopisto.
- Järä, T. & Väkiparta, P. (2013b). Opinto-ohjaus, kaverit, koulumenestys ja käsityöharrastuneisuus selittävät Tammerkosken lukion käsityölinjalle hakeutumista.

- Opolehti Suomen opinto-ohjaajat ry:n jäsenlehti* 3/2013, s. 16–17. Hämtad från https://sopo.fi/lataa/Opolehti_3_2013.pdf
- Kansan Uutiset, (2017). *Kokoomus vaarantaa lukiossa saatavan yleissivistyksen*. Publicerat: 13.11.2017 13.44. Hämtad 28 januari, 2018, från <https://www.kansanuutiset.fi/artikkeli/3805868-kokoomus-vaarantaa-lukiossa-saatavan-yleissivistyksen>
- Karlsson, S. (2018). Kässäihmisen unelma. *Taito*, 1/2018, s. 42–44.
- Kaski, R. (2018). Keskustelu käsityöstä leimahti jälleen. *Länsi-Suomi*, 17.6.2018, s. 6–7.
- Kaukinen, L. (2006). Käsityöoppiaineen arvo ja merkitys sekä opettajankoulutuksen järjestäminen. I R. Jakku-Sihvonen (Red.), *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 39*. (s. 76–90). Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti 2006.
- Kaukinen, L. (2009). Käsityöopetuksen tarkoitusta etsimässä. I R. Koskenmies-Sivonen, A.-M. Raunio & M. Luutonen (Red.), *Näkökulmia käsityön ja käsityön opetuksen tutkimukseen. Pirkko Anttila 80 vuotta. Syntymäpäiväseminaari 18.5.2009. Puheenvuorojen tiivistelmät*. (s. 7–8). Helsinki: Helsingin yliopisto. Hämtad 12 november, 2018, från <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/4809/PirkkoAnttila80vuotta.pdf?sequence=1>
- Kaupunkimedia Aamuset, (2017). *Li Andersson: Yleissivistävä lukio säilytettävä*. Publicerad: 13.11.2017 13:15. Hämtad 26 januari, 2018, från <http://www.aamuset.fi/uutiset/3727693/Li+Andersson+Yleissivistava+lukio+sailytettava>
- Kielitoimiston sanakirja (2017). Institutet för de inhemska språken. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi>
- Kojonkoski-Rännäli, S. (2018, 22 juni). Taasko avautuvat vanhat haavat. [Blogginlägg]. Hämtad 23 juli, 2018, från <https://blogit.punomo.fi/seijanblogi/2018/06/22/taasko-avautuvat-vanhat-haavat/>
- Kokko, H. (2010). Sivistyksen varhaista käsitehistoriaa. *Kasvatus & Aika* 4 (4). Hämtad 8 februari, 2018, från http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=334
- Kuusisalo, N. (1996). *Tuottavat kädet. Lukion käsityön päättökokeen kehittäminen toimintatutkimuksena*. (Magisteruppsats). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Käsityön lukiodiplomit (2018). Hämtad 21 mars, 2018, från <http://lukiodiplomit.blogspot.fi/>
- Laajava, P. (1997). *Portfolioarviointi ja itseohjautuva oppiminen käsityön lukiodiplomikokeilussa*. (Magisteruppsats). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Laes, T. (2018). Keskustelu käsityöstä on erittäin tarpeellista. Mielipide. *Länsi-Suomi*, 9.7.2018. Hämtad 23 juli, 2018, från <http://ls24.fi/artikkelit/keskustelu-kasityosta-on-erittain-tarpeellista>
- Lag om anordnande av studentexamen 26.8.2005/672. Hämtad 15 mars, 2018, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2005/20050672>

- Lag om grundläggande utbildning, 21.8.1998/628. Hämtad 5 mars, 2018, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=grundskolelagen#L4P11>
- Lahden kaupunki (u.å.). *Lahden kaupungin lukioiden opetussuunnitelma*. Hämtad 15 februari, 2018, från https://www.lahti.fi/PalvelutSite/KoulutusSite/Documents/LAHTI_lukion_opetussuunnitelma.pdf
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktikka*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. (2015). *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Helsinki: Tietosanoma.
- Laurikainen, N. (2002). *Käsityö osana kuvataideopetusta Savonlinnan Taidelukiossa*. (Magisteruppsats). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Lindfors, E., Marjanen, P. & Jaatinen, J. (2016). Tyttöjen ja poikien käsityöstä monimateriaaliseksi käsityöksi – Käsityön opetusta 150 vuotta. I M. Soininen & T. Merisuo-Storm (Red.), *Mikä maki! Tiedäks snää? 120 vuotta opettajankoulutusta Rauman Myllymäellä*. (s. 81–97). Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Lindfors, L. (1990). *Slöjdvetskapsliga och slöjdpedagogiska grundfrågor i ämneslärarutbildning*. Rapporter från Pedagogiska fakulteten 31/1990. Vasa: Åbo Akademi.
- Lindfors, L. (1991a). *Slöjdverksamhetens grunddimensioner vid arbetsinläring i ett slöjdpedagogiskt perspektiv*. Rapporter från Pedagogiska fakulteten 33/1991. Vasa: Åbo Akademi.
- Lindfors, L. (1991b). *Slöjddidaktik. Inriktning på grundskolans textilslöjd*. Helsinki: Finn Lectura.
- Lindfors, L. (1992). *På väg mot en slöjdpedagogisk teori. Paradigmatveckling och kunskapsbehållning – sammanfattning av tre studier*. Rapporter från Pedagogiska fakulteten 34/1991. Vasa: Åbo Akademi.
- Lindfors, L. (1993). *Slöjdfostran i kulturkampen. Del 1. Studier i den finländska skolslöjdens läroplaner 1912–1994*. Publikationer från Pedagogiska fakulteten 4/1993. Vasa: Åbo Akademi.
- Lindfors, L. (1995). *Slöjdfostran i kulturkampen. Del 2. En översikt av slöjdpedagogikens utvecklingshistoria i ett finländskt perspektiv*. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. nr 20 1995. Vasa: Åbo Akademi.
- Lindh, M. (2006). *Teknologiseen yleissivistykseen kasvattamisesta – teknologian oppimisen struktuuri ja sen soveltaminen*. Doktorsavhandling. Oulu: Oulu university press.
- Liukkonen, O. (2010). *Tekstiilityö ja kestävä kehitys-kurssin kehittäminen Otavan opiston nettiluokille*. (Magisteruppsats). Savonlinna: Itä-Suomen yliopisto.
- Multisilta, J. (2014). Oppiminen, koulutus ja teknologia: näkökulmia 2050-luvulle. I O. Ahoniemi, P. Sahlberg, F. Martela, L. Järvillehto, J. Multisilta, K. Kumpulainen & A. Mikkola. *Edutopia 2050. Kirjoituksia koulutuksen tulevaisuudesta*. (s. 33–48). Helsinki:

- Suomen Lukiolaisten Liitto. Hämtad 13 mars, 2018, från <http://lukio.fi/lukio.fi/wp-content/uploads/2015/04/sll-edutopia2050.pdf>
- Mäkinieniemi, H. (2018). *Gymnasiediplom i slöjd – en uppgradering av grundskolesløjden. En kontrastiv studie av slöjddämnets beskrivningar i nationella styrdokument*. (Opublicerad avhandling för pedagogie kandidatexamen). Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Niemelä, M. (2000). *Tekstiilityön opetus lukiossa Etelä-Pohjanmaalla*. (Magisteruppsats). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Norrgrann, H. (2008). *Gymnasieslöjd - Möjligheter och begränsningar för lärande*. (Magisteruppsats). Vasa: Åbo Akademi.
- Nuori-x Lahden seudun nuorisoportaali (2012). *Tietopankki*. Hämtad 12 november, 2018, från, <http://www.nuori-x.net/tietopankki.php?sivu=122>
- Nygren-Landgårds, C. (2003). *Skolslöjd nu och då – men vad sen?* Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Nr 5 2003. Vasa: Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten.
- Ojanen, O. & Rastas, J. (2018a). *Teknisen työn opetuksen alasajo heikentää suomalaisten osaamista ja yritysten asemaa, uhkaa kansantaloutta ja lisää syrjäytymistä*. 12.6.2018. (Ställningstagande). Hämtad 23 juli, 2018, från http://www.tekninenopettaja.net/docs/Teknisen_tyon_alasajo.pdf
- Ojanen, O. & Rastas, J. (2018b). Tekniselle työlle uusi suunta, monimateriaalinen nykymalli romahdutti valinnat. Mielipide. *Länsi-Suomi*, 20.6.2018. Hämtad 23 juli, 2018, från <http://ls24.fi/artikkelit/tekiselle-tyolle-uusi-suunta-nykymalli-romahdutti-valinnat>
- Opetushallitus (2005). *Lukion opetussuunnitelman uudistaminen vuosina 2001–2005*. Opetussuunnitelmaprosessin seurantaraportti 2005. Hämtad 15 mars, 2018, från http://www.oph.fi/download/47232_lukioselvitys.pdf
- Opetushallitus (2011). *Selvitys lukiodiplomien suorittamisesta*. Raportit ja selvitykset 2011:30. Hämtad 27 januari, 2018, från http://www.oph.fi/download/138687_Selvitys_lukiodiplomien_suorittamisesta.pdf
- Opetushallitus (2016). *Käsityö*. Hämtad 24 april, 2018, från http://www.edu.fi/perusopetus/kasityo/103/0/uusi_muotoilu-ja_arkkitehtuurikasvatuksen_aineisto_on_julkaistu
- Opetushallitus (2017). *Lukiodiplomit*. 5.12.2017. Hämtad 26 januari, 2018, från <http://www.edu.fi/lukiodiplomit>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). *Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:37. Hämtad 24 april, 2018, från <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79291/okm37.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Lukion erityinen koulutustehtävä*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:42. Hämtad 12 november, 2018, från <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160210/okm42.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018a). *Luonnon hallituksen esitykseksi 24.1.2018*. Hämtad 27 januari, 2018, från <http://minedu.fi/hanke?tunnus=OKM046:00/2017>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018b). *Eduskunnan vastaus hallituksen esitykseen lukiolaiksi sekä laeiksi ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetun lain ja opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta (HE 41/2018 vp; EV 57/2018 vp)*. Hämtad 16 oktober, 2018, från <https://minedu.fi/paatos?decisionId=0900908f805c4f5b>
- Peda.net (2018). *Steinerpedagogiikka*. Hämtad 8 februari, 2018, från <https://peda.net/steinerkasvatus/steinerpedagogiikka/opetus>
- Pitkänen, K., Hievanen, R., Kirjavainen, T., Suortamo, M. & Lepola, L. (2017). *Valtiontalouden säästöjen vaikutukset sivistyksellisiin oikeuksiin*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 27:2017. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Hämtad 12 mars, 2018, från <https://karvi.fi/publication/valtiontalouden-saastojen-vaikutukset-sivistyksellisiin-oikeuksiin/>
- Porko-Hudd, M. & Åbacka, G. (2011). Slöjd och huslig ekonomi – olika på grund av kön eller samma för alla? I V. Bäck, T. Gullberg, K. Linnanmäki, M. Lithén, A-S. Loo & M. Porko-Hudd (Red.) *Genus i skola och utbildning*. (s. 69–81). Publikation från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 23. Vasa: Pedagogiska fakulteten. Åbo Akademi.
- Porko-Hudd, M., Pöllänen, S. & Lindfors, E. (2018). Common and holistic crafts education in Finland. *Techne Serien A*, 25 (3), 2018, (s. 26–38). Hämtad 17 november, 2018, från <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/3025/2943>
- Pursiainen, H. (2008). *Käsityön lukiodiplomikurssilta käsityötieteen opintoihin*. (Magisteruppsats). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Pöllänen, S. (2006). Käsityö harrastajien psyykkisen hyvinvoinnin tukena. I L. Kaukinen & M. Collanus (Red.), *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta*. (s. 66–77). Hamina: Akatiimi.
- Pöllänen, S. (2007). Käsityö terapiana ja terapeuttisena toimintana. I A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (Red.) *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä – kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä*. (s. 91–105). Savonlinna: Joensuun yliopisto.
- Pöllänen, S. (2017). *En hel slöjdprocess i den grundläggande utbildningen*. LP2016 – stödmaterial för slöjd. Hämtad 16 april, 2018, från http://www.edu.fi/grundlaggande_utbildning/slojd/lp2016_-_stodmaterial_i_slodj/en_hel_slodjprocess_i_den_grundlaggande_utbildningen
- Pöllänen, S. & Kröger, T. (2006). Kokonainen käsityö paradigmat maailmoina: näkökulmia ja tulevaisuudensuuntia. I L. Kaukinen & M. Collanus (Red.), *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta*. (s. 86–96). Hamina: Akatiimi.
- RSv 57/2018 rd. *Riksdagens svar RSv57/2018 rd – RP 41/2018 rd*. Hämtad 29 oktober, 2018, från https://www.eduskunta.fi/SV/vaski/EduskunnanVastaus/Sidor/RSv_57+2018.aspx
- Ryttilähti, N. (1994). *Lukiolaisten käsityön opiskelu: valinta- ja opiskelumotivaatio Lahden nuorisoasteen koulutuskokeilussa*. (Magisteruppsats). Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Sik, M. (2014). *Så går det till i gymnasieslöjden. En kvalitativ studie av studerandes arbetssätt och dokumentation i en slöjdkurs på gymnasiet*. (Magisteruppsats). Vasa: Åbo Akademi.
- Siljander, P. (2000). Johdanto. I P. Siljander (Red.), *Kasvatus ja sivistys*. (s.7–14). Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- Sjöberg, Barbro (2009). *Med formgivning i fokus. En studie om holistisk slöjd i lärarutbildningen*. [Elektronisk version] Vasa: Åbo Akademi.
- Statsrådets förordning 2002/955. *Statsrådets förordning om de allmänna riksomfattande målen för och timfördelningen i den utbildning som avses i gymnasielagen* (upphävd). Utfärdad i Helsingfors den 14 november 2002. Hämtad 10 februari, 2018, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/kumotut/2002/20020955>
- Statsrådets förordning 2005/915. *Statsrådets förordning om studentexamen*. Hämtad 15 mars, 2018, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2005/20050915>
- Statsrådets förordning 2012/422. *Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen*. Utfärdad i Helsingfors den 28 juni 2012. Hämtad 19 mars, 2018, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2012/20120422#Pidp451264976>
- Statsrådets förordning 2014/942. *Statsrådets förordning om de allmänna riksomfattande målen för och timfördelningen i den utbildning som avses i gymnasielagen*. Utfärdad i Helsingfors den 13 november 2014. Hämtad 8 februari, 2018, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2014/20140942>
- Studieinfo.fi (2018). *Utbildningslinjen för slöjdvvetenskap och hushållsvetenskap (Vasa), pedagogie kandidat och pedagogie magister (3+2 år)*. Hämtad 17 november, 2018, från <https://studieinfo.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.13098821401>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Suojanen, U. (1993a). *Käsityökasvatuksen perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Suojanen, U. (1993b). Miten erilaiset oppimiskäsitykset heijastuvat käsityössä ja sen opettamisessa. I: S. Tella (red.) *Mikä ihmeen humaani ihminen?* Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 5.2.1993. Tutkimuksia 117. (s. 242–251). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Suojanen, U. (1996). Diplomi lukion käsityön päättöarviointina. I: S. Tella (Red.), *Nautinnon lähteillä. Aineenopettaminen ja luovuus*. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 2.2.1996. (s. 327–335). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 163. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Suojanen, U. (1998). Käsityön lukiodiplomi – haaste integroinnille. I A. Puurula (Red.), *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa*. Kokonaisuus ON enemmän -seminaarin (4.12.1997) puheenvuorot. Studia Paedagogica 17. (s. 63–81). Helsinki: Hakapaino.
- Syrjäläinen, E. (2003). *Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Hämtad 5 mars, 2018, från <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kotit/vk/syrjalainen/kasityon.pdf>

- Tammerkosken lukio (2015). *Opinto-opas 2015–2016*. Hämtad 7 februari, 2018, från https://docs.wixstatic.com/ugd/b411a5_cd2f782ca9714c94866baabc018e3235.pdf
- Tammerkosken lukio (2016). *Tammerkosken lukion koulukohtainen opetussuunnitelma 2016*. <https://www.tamlu.net/kurssitarjonta>
- Tammerkosken lukio (2017). *Tammerkosken lukio 2016–2017*. Vuosikertomus. Hämtad 7 februari, 2018, från <https://www.tamlu.net/vuosikertomukset>
- Tammerkosken lukio (2018a). *Opiskelijaksi Tamluun*. Hämtad 7 februari, 2018, från <https://www.tamlu.net/hakeminen>
- Tammerkosken lukio (2018b). *Opiskelu kuvataide- ja designlinjalla*. Hämtad 7 februari, 2018, från <https://www.tamlu.net/opiskelu-kuvataide-ja-kaesityoelinj>
- Tiirismaan lukio (2018). Gymnasiets hemsida. Hämtad 15 februari, 2018, från <https://tiirismaanlukio.fi/web/>
- Tilastokeskus (2017). *Lukiokoulutuksen opiskelijamäärä väheni hieman*. Helsinki: Tilastokeskus. Publicerad 13 juni, 2017, hämtad 12 mars, 2018, från https://www.stat.fi/til/lop/2016/lop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turunen, H., Herajärvi, S., Kupiainen, S., Pirkkalainen, L., Syyrakki, S., Virtanen, V., Öhman, T., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. (2011). *Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden ja tuntijaon toimivuuden arviointi*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 55. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Hämtad 12 mars, 2018, från https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_55.pdf
- Turun yliopisto (2018a). *Käsityön aineenopettajan koulutus*. Hämtad 5 mars, 2018, från <http://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/opiskelu/koulutukset/ks/Sivut/home.aspx>
- Turun yliopisto (2018b). *Opinto-opas*. Hämtad 23 juli, 2018, från <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opettajankoulutuslaitos/okl-rauma/14002/13442>
- Uljens, M. (2007). J.V. Snellman ja pedagogisen paradoksin ratkaisu. *Kasvatus 1/2007*. S. 7–16. Hämtad 8 februari, 2018, från <http://www.mv.helsinki.fi/home/lehtinen/JVSnellman.pdf>
- Undervisningsministeriet (1993). *Kommittébetänkande 1993:25*. Helsingfors: Undervisningsministeriet.
- Undervisnings- och kulturministeriet (2017a). *Tillstånden för gymnasiernas särskilda utbildningsuppgifter beviljade – gymnasierna får en jämlik ställning och kunskap utnyttjas inom hela gymnasiefältet*. Pressmeddelande 30.10.2017 kl. 10.52. Hämtad 27 januari, 2018, från http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/lukioiden-erityisen-koulutustehtavan-luvat-myönnetty-lukiot-tasa-arvoiseen-asemaan-ja-osaaminen-koko-lukiokentan-kayttoon?_101_INSTANCE_0R8wCyp3oebu_languageId=sv_SE
- Undervisnings- och kulturministeriet (2017b). *Förteckning över gymnasier som beviljats tillstånd*. Hämtad 27 januari, 2018, från http://minedu.fi/documents/1410845/4240776/koonti_teht%C3%A4vist%C3%A4_+27.10.2017.pdf/d3c74ffa-fab0-4355-8533-9cdd25b281b8

- Undervisnings- och kulturministeriet (2018a). *Det nya gymnasiet*. Hämtad 26 januari, 2018, från <http://minedu.fi/sv/det-nya-gymnasiet>
- Undervisnings- och kulturministeriet (2018b). *Förslaget till ny gymnasielag offentliggjordes: Djup allmänbildning, ett tätare högskolesamarbete och satsningar på gymnasieelevernas välmående*. Pressmeddelande 24.1.2018 14:22. Hämtad 26 januari, 2018, från http://minedu.fi/sv/artikkeli/-/asset_publisher/esitys-uudeksi-lukiolaiksi-julki-vahvaa-yleissivistysta-tiivistyvaa-korkeakouluyhteistyota-ja-panostuksia-lukiolaisten-hyvinvointiin
- Undervisnings- och kulturministeriet (2018c). *Det nya gymnasiet*. Hämtad 16 oktober, 2018, från <https://minedu.fi/sv/det-nya-gymnasiet>
- Utbildningsstyrelsen (1994). *Grunderna för grundskolans läroplan 1994*.
- Utbildningsstyrelsen (2003). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003*. Föreskrift 33/011/2003. Hämtad 27 januari, 2018, från <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf>
- Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Hämtad 22 februari, 2018, från <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Hämtad 22 februari, 2018, från http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2015). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. Föreskrift 60/011/2015. Hämtad 27 januari, 2018, från http://www.oph.fi/download/174853_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2017a). *Anvisningar för gymnasiediplomet i slöjd för studerande som inlett sina gymnasiestudier efter 31.7.2016*. Föreskrifter och anvisningar 2017:3b. Hämtad 27 januari, 2018, från http://www.edu.fi/download/183597_anvisningar_gymnasiediplomet_slöjd_kasityo_swe_17_05_09.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2017b). *Gymnasiediplomet i slöjd – bedömningsblankett*. Lärarens stödmaterial för gymnasiediplomet i slöjd. Hämtad 8 februari, 2018, från http://www.edu.fi/download/188391_lararens_bedomningsblankett_gymnasiediplomet_slöjd_stodmaterial_ubs_27112017.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2018a). *Gymnasiet*. Hämtad 26 januari, 2018, från http://www.oph.fi/utbildning_och_examina/gymnasiet
- Utbildningsstyrelsen (2018b). *Lagar och förordningar om gymnasieutbildningen*. Hämtad 13 mars, 2018, från http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/lagstiftning/gymnasiet
- Vesänen, M., Thuneberg, M., Reinikainen, H. & Mikkilä, J. (2011). *Lukio 2.0*. Suomen Lukiolaisten Liiton tutkimus 2011. Helsinki: Suomen Lukiolaisten Liitto. Hämtad 13 mars, 2018, från http://lukio.fi/lukio.fi/wp-content/uploads/2015/04/lukio_2_0.pdf
- Vuolas, L. (2018). E-post från Textilläraryrkeförbundets styrelsemedlem 8 mars, 2018.

Väljärvi, J., Huotari, N., Iivonen P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. (2009). *Lukiopedagogiikka*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 40. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Hämtad 12 mars, 2018, från <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40883/978-951-39-3731-7.pdf?sequence=1>

Åbo Akademi, 2018. *Huvudämnet slöjdvetskap*. Hämtad 5 mars, 2018, från: <https://www.abo.fi/amnen/slojdvetskap/>

Bilagor

Bilaga 1 Innehållsklasserna i materialet

värderingar	hållbarhet		kulturella dimensioner
			ekologiska dimensioner
			ekonomiska dimensioner
			sociala dimensioner
			estetik
			etik
substantsspecifika kunskaper	slöjdkunskaper		kunskap om slöjdekultur
			teknologisk kunskap
			kunskap om produkten
	behärskning av slöjdprocessens delmoment	tillverkning	produktplanering
			tekniker
	uttrycksförmåga		material
			produktrelaterad
sociala färdigheter	kommunikation		processrelaterad
			multilitteracitet
			delning av information
			samarbete
			delaktighet
inlärningsfärdigheter	bedömningsförmåga		självvärdering
			kamratbedömning
			helhetstänkande
	tankeförmåga		förståelse för egen inläring
			informationssökning
delområden av personligheten	informationsbehandling		processning av information
			identitetsarbete
	självstyrning		självständighet
			initiativkraft
			koncentrationsförmåga
			målsättning
			processarbete
	innovationskraft		problemlösning
			experiment
			kreativitet
			idéproduktion
	vilja		njutning
		intresse	slöjdens personliga betydelse
			viljan att utveckla slöjdekulturen
	attityder		fördomsfrihet
			mod
			tolerans mot motgångar
			ansvar
			aktiv medborgarskap
			företagsamhet
övriga kompetenser			fysiska färdigheter
			vardagskompetens
			arbetslivskompetens
			fortsatta studier

Bilaga 2 Benämning av lokala tillämpade kurser i slöjd

läroplan	ospecificerade	textilslöjd	teknisk slöjd
1			Robotik I Träslöjd, möbelrestaurering eller möpeltapetsering Metallslöjd eller teknologiprojekt Robotik II
2		Beklädnadskurs Grunderna i planering och förverkligande av trycktryck Kurs i traditionell slöjd	Kurs i tekniska slöjdens produktplanering och design Elektronikens möjligheter
3		Ett plagg i min stil Fetsdräktkurs	Teknisk slöjd
4		Projektkurs i textilslöjd	Teknisk slöjd 1 Teknisk slöjd 2
5			TN1
6			
7		Textilslöjd 1 Textilslöjd 2	Planering och förverkligande av en möbel Traditionella slöjdtekniker Teknisk slöjd - från idé till produkt Teknisk slöjd 2 - bli bekant med teknologi 3D-TEKNOLOGI Robotik
8	Bokbindning Tillverkning av skor		Tillverkning av en möbel Silverarbete
9		Textil formgivning 1 Textil formgivning 2	Tekniskt projekt 1 Tekniskt projekt 2
10	Slöjd som kultur och gymnasieslöjd	Grunderna i textilslöjd Finländsk slöjd 1 - textilslöjd Beklädnad Fetsdräktkurs Textila strukturer och ytor Slöjddesign / textilslöjd Textilier och omgivning Flerdimensionell slöjd Färgning och mönstring av textilier	Grunderna i teknisk slöjd Finländsk slöjd 2 - teknisk slöjd Träteknologi/ trätekniker Formgivning av möbler Metallteknologi/ metalltekniker Elektronik och teknologi Slöjddesign/ teknisk slöjd Kurs i smyckedesign Projektkurs i slöjd
11			
12		Traditionell slöjd Bokbindning	
13	Bokbindning	Traditionell slöjd	
14		Verkstadskurs i textilslöjd 1 Verkstadskurs i textilslöjd 2 Verkstadskurs i textilslöjd 3	Verkstadskurs i teknisk slöjd 1 Verkstadskurs i teknisk slöjd 2 Verkstadskurs i teknisk slöjd 3
15			
16	Slöjd 1 Slöjd 2	Slöjd 3, kurs i textilkonst Slöjd 4, kurs i design	
17		Konsttextilier – tovning, broderi och återvinningsmaterial Grunderna i trycktryck Fortsättningskurs i trycktryck – silkscreen och mönsterkollektion Kläddesign – material, plagg och kollektion Dräktdesign och beklädnadshistoria	
18		Beklädnad Garntekniker Mönstring av tyg Inredningstextilier Fetsdräkt Musikalkostymering Penkisdräkt Eget slöjdprojekt	
19		Beklädnadskurs Fetsdräktkurs Kurs i specialteknik Teaterkostymering Kurs om textil- och beklädnadsbranchen	Kurs i teknisk slöjd
kurser totalt	6	45	32

Benämningarna i lp2–lp19 är egna översättningar från finskan.

Vid fall där varken kurslistans rubricering, kurskod eller kursnamn bestämmer kursens tillhörighet till en viss slöjdart baseras tolkningen på kursbeskrivningen. Om kursbeskrivningen innehåller endast hänvisningar till mjuka material eller textilslöjdens teknikområde har kursen klassificerats som en kurs i textilslöjd. Om kursbeskrivningen innehåller endast hänvisningar till hårda material eller tekniska slöjdens teknikområde har kursen klassificerats som en kurs i teknisk slöjd. Robotik och elektronik har räknats som teknisk slöjd på grund av att inga hänvisningar till mjuka material eller textila tekniker ingår i beskrivningarna.